

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**TESIS DOCTORAL**

**EL CENTRO MUNICIPAL DE CULTURA  
DE CHURRIANA DE LA VEGA  
(GRANADA).  
UNA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA  
SOBRE SU OFERTA FORMATIVA Y  
CULTURAL**

**DANIEL GUERRERO RAMOS**

*Directores*

Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado  
Dr. D. Manuel López Sánchez  
Dr. D. Manuel G. Jiménez Torres

Granada, 2011

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Daniel Guerrero Ramos  
D.L.: GR 678-2012  
ISBN: 978-84-694-6361-1



***Con emoción,  
a mi familia***



# ÍNDICES



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>Agradecimientos</b> .....	29
<b>Siglas</b> .....	39
<b>Introducción</b> .....	43

### PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

<b>Capítulo I. La educación: una realidad polimorfa</b> .....	53
1. La Educación como concepto envolvente .....	55
1.1. El origen de un concepto poliédrico .....	55
1.2. El fenómeno educativo en el espacio: tipos de educación .....	63
2. La Educación Formal.....	66
3. La Educación No Formal .....	69
3.1. ¿Una respuesta a la “crisis” de las instituciones formales? .....	69
3.1.1. De la enseñanza a la educación: la escuela a debate.....	69
3.1.2. La educación “metamorfoseada” en institución educativa .....	74
3.1.3. Una institución... ¿en crisis? .....	76
3.1.4. Tematizando la escuela desde la crisis de la que ha sido objeto.....	89
3.2. Origen del concepto “educación no formal” .....	91
3.2.1. El concepto en la historia: los comienzos .....	91
3.2.2. Otras conceptualizaciones: el “ter” de un complejo proceso de consolidación.....	99
3.2.3. La educación no formal en los planteamientos de autores españoles .....	103
3.3. Construyendo puentes entre ambas orillas: la necesaria complementariedad entre la educación formal y no formal .....	106
3.3.1. La diferenciación en retroceso: la crítica de A. J. Colom .....	106



3.3.2. Funcionalidad, fenomenología y prolepsis: la tríada relacional de J. Trilla.....	110
3.4. Características de la educación no formal .....	121

**Capítulo II. De los modelos educativos no escolares a las instituciones educativas no formales (I). Agentes y espacios de educación no formal anteriores a la institucionalización.....** 137

1. Introducción.....	139
2. Modelos educativos no escolares.....	144
3. Aspectos básicos de los diferentes modelos de aprendizaje extraescolar .....	147
3.1. Agentes educativos no escolares.....	147
3.2. Contenidos del aprendizaje no formal.....	148
3.3. El espacio no escolar de aprendizaje.....	149
3.4. Los tiempos para el aprendizaje no formal .....	151
3.5. Recursos no escolares de aprendizaje .....	153
4. Agentes y espacios de aprendizaje fuera de la escuela .....	153
4.1. La enseñanza en la sociedad antigua: Hermes y Sócrates .....	154
4.1.1. El dios Hermes y la tradición en torno a un doble significado.....	154
4.1.2. El ejercicio de un magisterio no formal: Sócrates.....	155
4.2. Predicadores y confesores: oficios no escolares vinculados a la enseñanza .....	159
4.2.1. La predicación en un contexto cristiano, analfabeto y dividido .....	159
4.2.2. El predicador y la predicación: un perfil con claroscuros.....	162
4.2.3. El papel del confesionario en la formación y guía de la conciencia.....	166
4.2.3.1. El sacramento de la penitencia: retazos de una historia no exenta de vaivenes .....	166
4.2.3.2. La dignificación del ejercicio de confesor .....	175
4.2.4. Los templos: ¿espacios de aprendizaje no formal?.....	177

4.3.	La mujer y el hogar como agente y espacio educativo .....	180
4.4.	La itinerancia como oportunidad para el aprendizaje .....	186
4.5.	Lo que se aprende en la calle: juglares, trovadores y manifestaciones religiosas y civiles.....	189
4.6.	Otros agentes y espacios de educación no formal.....	193

**Capítulo III. De los modelos educativos no escolares a las instituciones educativas no formales (II). Instituciones de la educación no formal ..... 197**

1.	Introducción .....	199
2.	¿Por qué son necesarias las instituciones de educación no formal? .....	201
2.1.	La Sociedad Civil demanda otro tipo de instituciones .....	201
2.2.	Sociedad Civil y participación en la vida pública .....	204
2.3.	La participación en las necesidades educativas de la Sociedad Civil .....	206
3.	Características de las instituciones educativas no formales.....	210
4.	Ámbitos de actuación de las instituciones de educación no formal.....	215
4.1.	La animación sociocultural .....	215
4.2.	La educación especializada .....	218
4.3.	La educación de adultos .....	219
5.	La intervención por segmentos sociales: intervención, juventud y senectud.....	221
5.1.	Atención a la infancia y la familia .....	221
5.2.	Atención a la juventud.....	224
5.3.	Atención a personas mayores.....	226
6.	Algunas instituciones educativas no formales del pasado y del presente .....	229
6.1.	Instituciones educativas del movimiento obrero.....	231
6.1.1.	Los Ateneos Obreros.....	231
6.1.2.	Las Casas del Pueblo.....	234
6.2.	Instituciones no formales ligadas a la Iglesia Católica .....	235
6.2.1.	Los círculos católicos .....	236
6.2.2.	Las asociaciones profesionales.....	237
6.2.3.	La Acción Católica.....	238

6.3.	Instituciones educativas del franquismo.....	240
6.4.	Instituciones educativas en el período de la transición hacia la democracia .....	244
6.4.1.	El nacimiento (y posterior consolidación) de la Formación Profesional Ocupacional.....	245
6.4.2.	De la Formación Profesional Ocupacional a la Formación Continua .....	249
6.4.3.	Las Universidades Populares .....	251
6.5.	Instituciones que promueven la educación no formal en el presente .....	258
6.5.1.	La educación no formal en la sociedad de mercado .....	258
6.5.2.	Taxonomía de ofertas de educación no formal.....	260
6.5.3.	Lo que separa a estas ofertas de educación no formal de las instituciones educativas formales .....	277

**Capítulo IV. Municipio y educación. Participación del Gobierno local en la  
educación formal y no formal .....** 281

1.	Introducción .....	283
2.	Estructura de la administración en España. Del Estado Central al Estado de las Autonomías.....	284
3.	Retazos de la historia del municipalismo en España.....	289
3.1.	La génesis del municipalismo .....	289
3.1.1.	La España Romana, Visigoda y Musulmana .....	289
3.1.2.	El Medievo Hispano-Cristiano .....	290
3.1.3.	El antiguo régimen.....	291
3.1.4.	El municipio contemporáneo: de las Cortes de Cádiz a la Constitución de 1978.....	292
3.2.	Tensión entre centralismo político y gestión periférica en la cuestión educativa .....	306
3.2.1.	La gestión educativa en España con anterioridad a la Constitución de 1978.....	306

3.2.2. La metamorfosis iniciada a partir de la Constitución de 1978 y el desarrollo autonómico posterior del Estado .....	317
3.2.2.1. La educación en la Constitución española de 1978.....	318
3.2.2.2. Lo que pueden asumir las Comunidades Autónomas y el hecho educativo .....	323
3.2.2.3. Competencias de la Junta de Andalucía en materia de educación .....	327
4. Legislación que regula las competencias de la administración local en España .....	333
4.1. Normativa de carácter estatal que regula la organización y los límites competencias de los municipios: la Ley de Bases de Régimen Local .....	334
4.2. Normativa de carácter autonómico que regula la organización y los límites competenciales de los municipios: la autonomía local en Andalucía .....	341
4.3. Las leyes sectoriales en materia educativa y las competencias atribuidas a los Ayuntamientos .....	344
4.4. Del segundo al tercer nivel de gobierno: ¿es posible un mayor protagonismo local en materia de educación? .....	373
5. Descentralizar para fomentar la corresponsabilidad entre las administraciones y mejorar la eficacia.....	387

<b>Capítulo V. Experiencias educativas más allá de la escuela. El ente local como agente educativo .....</b>	<b>399</b>
1. Introducción.....	401
2. El punto de partida: dotar de mayor protagonismo educativo a los municipios.....	402
3. La ciudad educadora .....	405
3.1. Retazos de la historia del movimiento de ciudades educadoras.....	405

3.2.	El esfuerzo por construir conocimiento en torno a la ciudad educadora como eje de reflexión .....	412
3.3.	Notas esenciales del proyecto de ciudades educadoras .....	420
4.	Los proyectos educativos de ciudad.....	437
4.1.	¿Qué son los proyectos educativos de ciudad?.....	437
4.2.	Elementos a tener en cuenta en la puesta en marcha de los proyectos educativos de ciudad .....	441
4.3.	El proyecto educativo de ciudad como instrumento para anteponer una visión global de metas educativas.....	444
5.	Aprender competencias básicas para la vida .....	446
5.1.	Contexto en el que nace el programa: las competencias básicas en la normativa que regula el sistema educativo .....	447
5.2.	Objetivos del programa .....	451
5.3.	Destinatarios .....	452
5.4.	Metodología .....	452
6.	Las ciudades educadoras y los proyectos educativos de ciudad como generadores de nuevos yacimientos de empleo .....	454
7.	Hacia un cambio de paradigma en educación: de los ámbitos en educación a la educación total.....	466
 <b>Capítulo VI. Churriana de la Vega y su Centro Municipal de Cultura .....</b>		<b>469</b>
1.	El municipio de Churriana de la Vega .....	471
1.1.	Situación geográfica y demográfica del municipio .....	471
1.2.	El nombre de la población.....	474
1.3.	Algunos datos de interés de la historia y los moradores de la población.....	476
1.3.1.	Churriana y la conquista del Reino de Granada .....	476
1.3.2.	Moradores ilustres de la localidad .....	476
2.	Cultura y educación en Churriana de la Vega .....	481
2.1.	El Museo Escultórico al Aire Libre.....	482
2.2.	El Centro Municipal de Cultura y su oferta educativa.....	487

## SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

<b>Capítulo VII. Diseño y metodología de la investigación.....</b>	<b>505</b>
1. Introducción .....	507
2. Justificación de la investigación.....	508
3. Definición del problema de investigación .....	514
4. Objetivos .....	516
4.1. Objetivo general .....	516
4.2. Objetivos específicos .....	517
5. Metodología de la investigación .....	519
5.1. Descripción de la Población y de la Muestra .....	539
5.2. Elección y construcción de los instrumentos de recogida de datos .....	545
5.3. Procedimiento .....	552
5.3.1. Recogida de información mediante el cuestionario .....	553
5.3.2. El Grupo de Discusión.....	564
5.4. Tratamiento y análisis de los datos .....	569
<b>Capítulo VIII. Interpretación de datos y resultados .....</b>	<b>571</b>
1. Introducción .....	573
2. Datos cuantitativos .....	573
2.1. Análisis descriptivos.....	574
2.1.1. Datos personales y profesionales.....	574
2.1.1.1. Género.....	574
2.1.1.2. Edad .....	574
2.1.1.3. Domicilio .....	576
2.1.1.4. Titulación .....	576
2.1.1.5. Situación laboral .....	577
2.1.2. Tipo de demanda.....	577
2.1.2.1. Curso o actividad.....	577
2.1.2.2. Número de cursos o actividades .....	578



2.1.6.3.8.	Posibilidad de que el alumno exprese su opinión sobre la actividad en la que participa .....	592
2.1.6.4.	Evaluación de la infraestructura y el clima del centro.....	593
2.1.6.4.1.	Espacio suficiente para las actividades del Centro Municipal de Cultura.....	593
2.1.6.4.2.	Adecuación de las aulas para el desarrollo de las actividades.....	593
2.1.6.4.3.	Estado de conservación de las aulas.....	594
2.1.6.4.4.	Cantidad y calidad de equipamiento y recursos .....	594
2.1.6.4.5.	Adecuación de las condiciones ambientales.....	595
2.2.	Análisis de contingencias.....	596
2.2.1.	Género .....	596
2.2.1.1.	Género y curso o actividad .....	596
2.2.1.2.	Género y Número de cursos o actividades.....	597
2.2.1.3.	Género y Motivo .....	598
2.2.2.	Edad .....	598
2.2.2.1.	Edad y Curso.....	598
2.2.2.2.	Edad y Número de cursos .....	600
2.2.2.3.	Edad y Motivo.....	602
2.2.3.	Titulación .....	603
2.2.3.1.	Titulación y Curso .....	603
2.2.3.2.	Titulación y Número de cursos .....	605
2.2.3.3.	Titulación y Motivos .....	606
2.2.4.	Situación laboral .....	608
2.2.4.1.	Situación laboral y Curso.....	608
2.2.4.2.	Situación laboral y Número de cursos .....	609
2.2.4.3.	Situación laboral y Motivo.....	610
2.2.5.	Pruebas Chi-cuadrado.....	610



2.3.	Análisis inferenciales.....	613
2.3.1.	Diferencias en función del “Género” .....	613
2.3.2.	Diferencias en función de la “Edad” .....	614
2.3.3.	Diferencias en función de la “Titulación” .....	619
2.3.4.	Diferencias en función de la “Situación laboral” .....	622
2.3.5.	Diferencias en función del “Curso seguido” .....	624
2.4.	Análisis correlacionales.....	660
2.5.	Análisis de regresión.....	662
3.	Datos cualitativos .....	665
3.1.	Grupo de Discusión.....	665
3.2.	Comentario a los datos del Grupo de Discusión .....	682
4.	Triangulación de resultados .....	717
<b>Capítulo IX. Conclusiones y prospectiva .....</b>		<b>741</b>
1.	Conclusiones.....	743
1.1.	Objetivo 1: Indicar el perfil de las personas que acuden al Centro Municipal de Cultura .....	743
1.2.	Objetivo 2: Conocer las actividades más demandadas por los usuarios en general, y de manera específica, en función de su género, edad, titulación y situación laboral .....	744
1.3.	Objetivo 3: Conocer el número de actividades simultáneas en las que participan los usuarios en general, y de manera específica, en función de su género, edad, titulación y situación laboral .....	748
1.4.	Objetivo 4: Comprobar la antigüedad, frecuencia y permanencia como usuarios de la oferta formativa del Centro.....	749
1.5.	Objetivo 5: Identificar los motivos por los que los usuarios acuden al Centro Municipal de Cultura y toman parte en alguna de sus actividades, con carácter general, y también en función de su género, edad, titulación y situación laboral .....	750
1.6.	Objetivo 6: Comprobar si la difusión y publicidad de las actividades anima a la ciudadanía a participar en el Centro	

	Municipal de Cultura y los medios a través de los cuales reciben con más efectividad la información sobre las mismas .....	752
1.7.	Objetivo 7: Comprobar la evaluación que hacen los usuarios de las actividades del Centro .....	753
1.8.	Objetivo 8: Conocer la evaluación que se hace del personal responsable de la organización de las actividades y de la impartición de los cursos, talleres, etc., así como la del personal no docente del Centro Municipal de Cultura .....	755
1.9.	Objetivo 9: Conocer la percepción que tienen los usuarios de la infraestructura del Centro Municipal de Cultura .....	757
1.10.	Objetivo 10: Averiguar si existen diferencias en adherencia, evaluación de la difusión y publicidad de la oferta, evaluación de la actividad cursada, evaluación del personal docente y evaluación de la infraestructura en función del género, edad, titulación, situación laboral y curso seguido .....	758
1.11.	Objetivo 11: Estudiar si existe correlación entre la adherencia, evaluación de la difusión de la oferta, evaluación de la actividad cursada, evaluación del personal docente y evaluación de la infraestructura .....	761
1.12.	Objetivo 12: Comprobar si la evaluación de la actividad cursada, de la actuación docente y de la infraestructura son factores predictores de la adherencia .....	762
1.13.	Objetivo 13: Comprobar los criterios a los cuales se atiende la oferta de actividades .....	763
1.14.	Objetivo 14: Comprobar si existe un Proyecto Educativo que guíe la elección de las actividades y la misma organización del Centro Municipal de Cultura .....	765
1.15.	Objetivo 15: Conocer la relación que existe entre el Centro Municipal de Cultura, otras organizaciones radicadas en el municipio (ONGs, Asociaciones de Mujeres, Asociaciones de Juventud...) y determinados colectivos singularizados (atención a la mujer, dependencia...) .....	765

1.16. Objetivo 16: Señalar las opiniones de diversos sectores de la población usuaria del Centro en relación con el sentido y finalidad de Centro Municipal de Cultura.....	766
2. Propuestas de mejora .....	768
3. Futuras líneas de investigación .....	771
<b>Bibliografía.....</b>	<b>775</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>811</b>
• Anexo 1. Carta de Presentación del Cuestionario y Cuestionario Definitivo.....	813
• Anexo 2. Transcripción del Grupo de Discusión.....	821

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Síntesis de las principales críticas a la escuela .....	86
<b>Tabla 2.</b> Progresión en la conceptualización propuesta por Coombs, Roy C. Prosser y Manzoor Ahmed (1973) y Ahmed y Coombs (1974) .....	97
<b>Tabla 3.</b> Taxonomía de los conceptos propuesta por Trilla .....	118
<b>Tabla 4.</b> Principios de las áreas de la educación no formal .....	131
<b>Tabla 5.</b> Instituciones de la educación no formal en el contexto español .....	230
<b>Tabla 6.</b> Tipos de Centros de Educación de Adultos .....	255
<b>Tabla 7.</b> Criterios para posibles taxonomías del sector educativo no formal .....	262
<b>Tabla 8.</b> Tipos de Instituciones Socioculturales Gubernamentales o No Gubernamentales .....	273
<b>Tabla 9.</b> Instituciones específicas y no específicas de educación no formal .....	274
<b>Tabla 10.</b> Tipos de instituciones socioculturales según el ámbito .....	275
<b>Tabla 11.</b> Características de una institución formal y no formal .....	277
<b>Tabla 12.</b> Referencias en la legislación estatal a las atribuciones municipales en educación .....	360
<b>Tabla 13.</b> Referencias en la legislación autonómica de Andalucía a las atribuciones municipales en educación .....	366
<b>Tabla 14.</b> Relación de congresos de la A.I.C.E. ....	407
<b>Tabla 15.</b> Ciudades españolas integradas en la A.I.C.E. ....	409
<b>Tabla 16.</b> Redes Territoriales de la A.I.C.E. ....	412
<b>Tabla 17.</b> Actividades celebradas en el Centro Municipal de Cultura y asistentes a lo largo del año 2010 .....	542
<b>Tabla 18.</b> Población y muestra .....	544
<b>Tabla 19.</b> Datos sobre muestra invitada y muestra aceptante .....	544
<b>Tabla 20.</b> Estructura básica del <i>Cuestionario para los usuarios y usuarias de los servicios que organiza el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega (Granada)</i> .....	546
<b>Tabla 21.</b> Expertos que evaluaron el cuestionario .....	549
<b>Tabla 22.</b> Guión para el Grupo de Discusión .....	551
<b>Tabla 23.</b> Composición del Grupo de Discusión .....	568

<b>Tabla 24.</b> Distribución de la muestra en función del Género .....	574
<b>Tabla 25.</b> Distribución de la muestra en función de la edad .....	575
<b>Tabla 26.</b> Distribución de la muestra en función del domicilio.....	576
<b>Tabla 27.</b> Distribución de la muestra en función de la titulación .....	576
<b>Tabla 28.</b> Distribución de la muestra en función de la situación laboral.....	577
<b>Tabla 29.</b> Distribución de la muestra en función del curso o actividad demandada .....	578
<b>Tabla 30.</b> Distribución de la muestra en función del número de cursos en los que participa.....	578
<b>Tabla 31.</b> Antigüedad acudiendo al Centro.....	579
<b>Tabla 32.</b> Frecuencia con la que acude al Centro.....	580
<b>Tabla 33.</b> Tiempo que permanece en el Centro.....	580
<b>Tabla 34.</b> Motivo por el que acude al Centro .....	581
<b>Tabla 35.</b> Grado de conocimiento de la oferta formativa .....	582
<b>Tabla 36.</b> Grado de información recibida sobre la oferta formativa del Centro .....	582
<b>Tabla 37.</b> Grado de satisfacción con la información recibida .....	583
<b>Tabla 38.</b> Cauces por los que se recibe la información de la oferta del Centro .....	583
<b>Tabla 39.</b> Grado de satisfacción con la difusión.....	584
<b>Tabla 40.</b> Cantidad de la oferta.....	585
<b>Tabla 41.</b> Grado de interés de la oferta de actividades del Centro .....	585
<b>Tabla 42.</b> Grado de satisfacción con la oferta de actividades del Centro .....	585
<b>Tabla 43.</b> Participación de personas de todas las edades en las actividades del Centro .....	586
<b>Tabla 44.</b> Idoneidad del horario en que se realizan las actividades del Centro .....	586
<b>Tabla 45.</b> Las actividades promueven la conciliación de la vida laboral y familiar ....	587
<b>Tabla 46.</b> Grado en que las actividades que se ofertan ayudan a llenar el tiempo de ocio .....	587
<b>Tabla 47.</b> Grado en que la formación recibida ayuda a encontrar trabajo .....	588
<b>Tabla 48.</b> Aptitud del personal sin tareas docentes .....	588
<b>Tabla 49.</b> Aptitud del personal con tareas docentes .....	589
<b>Tabla 50.</b> Adecuación del número de docentes por actividad.....	589

<b>Tabla 51.</b> El personal docente está atento a los diferentes ritmos de aprendizaje.....	590
<b>Tabla 52.</b> Utilización de diversos recursos por el personal docente .....	590
<b>Tabla 53.</b> Grado de acuerdo con que el personal docente realiza actividades muy motivadoras .....	591
<b>Tabla 54.</b> Grado de acuerdo con que el personal docente tiene programados los contenidos de la actividad que imparte.....	591
<b>Tabla 55.</b> Grado de acuerdo con que los usuarios reciben información sobre su progreso en la actividad en la que participan .....	592
<b>Tabla 56.</b> Posibilidad de que los usuarios expresen su opinión sobre la actividad en la que participan .....	593
<b>Tabla 57.</b> Grado de acuerdo con que el espacio con que cuenta el Centro es suficiente para acoger todos los servicios que presta .....	593
<b>Tabla 58.</b> Grado de acuerdo con que las aulas cuentan con espacio suficiente para el desarrollo de las actividades .....	594
<b>Tabla 59.</b> Grado de acuerdo con que las aulas están en buen estado de conservación .....	594
<b>Tabla 60.</b> Grado de acuerdo con que las aulas cuentan con equipamiento y recursos de calidad y en cantidad suficiente .....	595
<b>Tabla 61.</b> Grado de acuerdo con que las condiciones ambientales del Centro son satisfactorias.....	595
<b>Tabla 62.</b> Contingencia Género * Curso .....	596
<b>Tabla 63.</b> Contingencia Número de Cursos * Género .....	597
<b>Tabla 64.</b> Contingencia Género * Motivo .....	598
<b>Tabla 65.</b> Contingencia Edad * Curso.....	598
<b>Tabla 66.</b> Contingencia Número Cursos * Edad .....	600
<b>Tabla 67.</b> Contingencia Edad * Motivo.....	602
<b>Tabla 68.</b> Contingencia Titulación * Curso.....	603
<b>Tabla 69.</b> Contingencia Titulación * Número de cursos .....	605
<b>Tabla 70.</b> Contingencia Titulación * Motivos .....	606
<b>Tabla 71.</b> Contingencia Situación laboral * Curso.....	608
<b>Tabla 72.</b> Contingencia Situación laboral * Número de cursos .....	609

<b>Tabla 73.</b> Contingencia Situación laboral * Motivo.....	610
<b>Tabla 74.</b> Prueba Chi-cuadrado .....	611
<b>Tabla 75.</b> Estadísticos de grupo.....	613
<b>Tabla 76.</b> Descriptivos .....	614
<b>Tabla 77.</b> Comparaciones múltiples (análisis post hoc) .....	616
<b>Tabla 78.</b> Descriptivos .....	619
<b>Tabla 79.</b> Comparaciones múltiples (análisis post hoc) .....	621
<b>Tabla 80.</b> Descriptivos .....	622
<b>Tabla 81.</b> Comparaciones múltiples (análisis post hoc) .....	623
<b>Tabla 82.</b> Descriptivos .....	624
<b>Tabla 83.</b> Comparaciones múltiples (análisis post hoc) .....	631
<b>Tabla 84.</b> Correlaciones.....	661
<b>Tabla 85.</b> Variables introducidas/eliminadas(a) .....	662
<b>Tabla 86.</b> Resumen del modelo(d).....	663
<b>Tabla 87.</b> ANOVA(d).....	663
<b>Tabla 88.</b> Coeficientes(a).....	664
<b>Tabla 89.</b> Variables excluidas(d).....	664
<b>Tabla 90.</b> Síntesis .....	664
<b>Tabla 91.</b> Categorías del Grupo de Discusión .....	666

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Tipos de educación .....	64
<b>Figura 2.</b> Clasificación de la educación según Touriñán .....	65
<b>Figura 3.</b> Representación de la educación formal e informal.....	101
<b>Figura 4.</b> Esquema de las interrelaciones entre los tres tipos de educación .....	116
<b>Figura 5.</b> Solapamiento de los espacios educativos.....	121
<b>Figura 6.</b> Características de la educación no formal.....	122
<b>Figura 7.</b> Contextos donde se desarrolla la educación no formal.....	134
<b>Figura 8.</b> La ciudad educadora como lugar de encuentro de los tres tipos de educación.....	418
<b>Figura 9.</b> Relaciones complejas en el hecho educativo que acontece en el entorno urbano .....	426
<b>Figura 10.</b> Amalgama de instituciones que construyen la ciudad educadora y ámbitos/escenarios de intervención .....	436
<b>Figura 11.</b> Ubicación geográfica de Churriana de la Vega .....	472
<b>Figura 12.</b> Población de Churriana de la Vega .....	472
<b>Figura 13.</b> Integración de lo cuantitativo y lo cualitativo en la metodología .....	528
<b>Figura 14.</b> Diseño de la investigación.....	531
<b>Figura 15.</b> Ciclo de muestreo.....	540
<b>Figura 16.</b> Tratamiento de los datos cualitativos .....	570
<b>Figura 17.</b> Tratamiento de los datos cualitativos .....	665





## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Evolución demográfica de Churriana de la Vega.....	473
<b>Gráfico 2.</b> Pirámide de población de Churriana de la Vega.....	473
<b>Gráfico 3.</b> Edad .....	575



## ÍNDICE DE IMÁGENES

<b>Imagen 1.</b> Fotografía de —Fascuelo” .....	478
<b>Imagen 2.</b> Fotografía del Beato Manuel Martín Sierra .....	479
<b>Imagen 3.</b> Fotografía del escultor Domingo Sánchez Mesa .....	480
<b>Imagen 4.</b> Fotografía de Monseñor Antonio Montero Moreno, Arzobispo Emérito de Mérida-Badajoz.....	481
<b>Imagen 5.</b> Vista nocturna del Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega.....	487
<b>Imagen 6.</b> Vista aérea del Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega ....	488
<b>Imagen 7.</b> Interior de la Biblioteca en el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega .....	489
<b>Imagen 8.</b> Vista interior del Centro Municipal de Cultura.....	493
<b>Imagen 9.</b> Collage con diversas actividades extraescolares.....	495
<b>Imagen 10.</b> Actividades para la animación a la lectura.....	497
<b>Imagen 11.</b> Imagen de la Ciberteca.....	498
<b>Imagen 12.</b> Actividades de la ludoteca .....	500
<b>Imagen 13.</b> Un momento de una de las conferencias.....	502



# **AGRADECIMIENTOS**



Cuando se inauguró el Centro Municipal de Cultura, hace ahora ocho años, muy pocos podían entonces imaginar que en un período de tiempo relativamente corto acabaría erigiéndose en algo más que en un emblemático edificio público de cuantos adornan las calles del municipio de Churriana de la Vega. Con grandes dosis de esfuerzo y la enérgica ilusión de los primeros responsables de su gestión, el Centro ha ido abriéndose, poco a poco, a la ciudadanía, tratando de percibir sus inquietudes, sus necesidades, sus deseos, e intentando materializarlos acertadamente en iniciativas tendentes a captar la atención y a despertar el interés de los lugareños de todas las edades.

Yo mismo he tenido la oportunidad de conocer y experimentar muy de cerca la telaraña de relaciones que se fraguan con cada actividad, con cada curso, con cada taller y con todos los usuarios al margen de sus edades; el nudo de relaciones que se originan con cada iniciativa, en el contacto diario, en la escucha activa, en el trato cotidiano y en la vivencia de unas oportunidades de aprendizaje o de formación. Puedo decir que, de alguna manera, este trabajo de investigación tiene su origen en una invitación de la propia experiencia vivida y de la percepción inquietante de una realidad ignota, que quiere ser mejor comprendida, a través de los instrumentos del conocimiento científico, para contribuir a un mejor ajuste de todos los mecanismos —o, al menos, de algunos de ellos— de los que depende su buena marcha.

No puedo ocultar tampoco que mi condición de profesor o educador también ha pesado sobremanera en la elección de este objeto de estudio. La



concepción que muchas veces tenemos los docentes de la educación suele estar muy ligada —a veces casi exclusivamente— a las tareas que desempeñamos como educadores en los centros educativos y a las que se llevan a cabo en los hogares por la familia. Olvidamos, en ocasiones, que la educación es un concepto mucho más envolvente, y que como principio formal de intervención, abarca otros espacios, escenarios o ámbitos, tan educativos y decisivos en la educación como estos dos, pero lamentablemente menos apreciados social, política y económicamente que aquéllos.

La necesidad de contar con una perspectiva más amplia del hecho educativo, del que me considero parte fundamentalmente por el ejercicio de la profesión docente, y de ofrecer una propuesta de integración de los variados escenarios en que este hecho se encarna, unido a la necesidad de contar con un mayor conocimiento sobre el acontecer de un modelo concreto de ejercicio de la tarea de educar (fuera de la institución escolar), están también en el origen de la elección de este tema de estudio. A mí mismo, y a mi propia percepción de lo que constituye el deber de educar, los espacios en los que se educa y el modo en que deben estar engarzadas todas las oportunidades de aprendizaje, este trabajo me ha aportado una visión mucho más rica, compacta y precisa del proceso de transformación de las estructuras sociales con incidencia educativa en el que estamos sumergidos en la actualidad, de sus muchos aciertos, de sus potencialidades, pero también de sus limitaciones y retos para el futuro. Los análisis que presento en varios capítulos de esta investigación, me han sumergido en un proceso de reflexión que, apoyado en continuos vaivenes y avatares históricos, han ido proporcionando cobertura a un itinerario de materializaciones que, partiendo de una idea cada vez más asentada de que la educación va más allá del período de escuela, están en la génesis de las continuas experiencias educativas vividas en cada época.

A lo largo de las páginas que siguen, el lector tendrá ocasión de encontrarse no sólo con síntesis teóricas sobre lo que representa o ha representado el hecho educativo en el pensamiento y la obra de determinados

autores que han jalonado la historia de la investigación en este campo. También se encontrará con experiencias que, analizadas con la perspectiva que da el avance del saber en el terreno de las ciencias de la educación, se erigen en antecedentes, más o menos remotos, de otras realidades que dibujan el actual panorama educativo.

La educación no formal habría de ser el campo en el que se insertara esta investigación, siguiendo la división, ya clásica, que suele aplicarse a todo el universo educativo y considerando a aquélla como uno de los pilares de la triada formada, además, por la educación formal (representada por el fenómeno de la escuela) y la informal (dentro de la cual habría que considerar todas las experiencias educativas no escolares que tampoco pueden ser calificadas como no formales y que constan de notas características propias). Sobre el hecho educativo no formal no es poco lo que se ha escrito. El apartado que recoge la bibliografía de este trabajo es sólo una muestra de reducidas dimensiones de los muchos frutos que en investigación y análisis ha dado a la ciencia este campo de estudio. Me he sabido, pues, y en todo momento, como perteneciente a una cadena de sucesivos, inquietos y preocupados investigadores, interesado en recoger las conclusiones a las que otros llegaron, para poder ofrecer algunas visiones propias, desde el particular ángulo a partir del que se ha llevado a cabo esta investigación. Y digo particular ángulo, porque precisamente sobre este caso concreto —un centro municipal de cultura— no parece existir aún ningún estudio de carácter evaluativo, como quiere serlo éste. Y, sin embargo, se trata de una realidad casi inevitablemente unida a la gestión de la cosa pública que realiza la institución administrativa más cercana a la ciudadanía: el ayuntamiento.

No puedo —ni quiero— cerrar estas primeras páginas, que sólo son el frontispicio de una modesta obra de investigación, sin mostrar mi más sincero agradecimiento a aquellas personas que han incidido positivamente en la realización de este trabajo. He caído en la cuenta, en muchas ocasiones, de hasta qué punto se es deudor del esfuerzo y la entrega de los otros para que la

empresa iniciada por uno mismo pueda llegar a su culminación. Y no sólo porque una obra de este calibre, en la que la metodología y el rigor científico deben ser cuidados hasta el extremo, exija de la vigilancia y tutela de otras personas más competentes que quien escribe, sino porque hasta para determinados detalles, imperceptibles a los ojos de muchos, que mejoran y enriquecen, siquiera con matices, el trabajo, es necesario contar con la mirada interesada, preparada y atenta de otras voluntades con las que uno se va tropezando a lo largo del itinerario investigativo asociado a un trabajo, por su propia naturaleza, largo y tedioso como éste.

Por todo ello, y por otros motivos que prefiero guardar para mí por lo que puedan contener de afecto y admiración, quiero comenzar reconociendo mi gratitud personal hacia el director y los codirectores de este trabajo de investigación. No voy a revelar en estas páginas la identidad del Dr. Manuel Lorenzo Delgado, porque es sobradamente conocido en España y en otros muchos lugares del Planeta, por su muy rico y vivo magisterio y su extensa obra literaria especializada en los campos de la didáctica, la organización escolar, las necesidades educativas especiales, etc. No puedo expresar con palabras lo que representa para mí que haya querido aceptar dirigir esta investigación y que lo haya hecho ejerciendo un muy sabio, discreto y oportuno tutelaje. Nunca sabré cómo devolverle ni agradecerle que me haya agasajado con su saber y su amistad.

También mantengo una profunda deuda de gratitud con el Dr. Manuel López Sánchez, codirector de este trabajo, a quien me unen históricos lazos de amistad, desde que yo era un chaval del pueblo del que ambos somos hijos. Juntos, y a lo largo de estos últimos años, hemos ido fraguando una muy rica amistad, de la que no han sido ajenas nuestras propias familias, que de alguna manera puede decirse que ha sido como una suerte de *conditio sine qua non* para la realización de esta investigación, a causa de los comunes intereses y preocupaciones que han tenido como objeto término el tema abordado en esta tesis. Sin su apoyo constante, su estímulo, su aliento y su plena confianza en

mí, no sólo esta investigación, sino incluso otras muchas decisiones que han ahorrado mi existencia, no habrían tenido lugar.

Al Dr. Manuel G. Jiménez Torres, también codirector de este trabajo de investigación, me veo en el deber de agradecerle, junto a sus muy sabios y oportunos consejos en relación con su estructura, las facilidades que me ha dado para abordar la cuestión metodológica, una de las partes de toda obra de investigación que más cuidados precisa. Confieso que, a lo largo de las muchas sesiones y encuentros que hemos mantenido, tanto en las dependencias de la Facultad de Ciencias de la Educación, como en mi propio domicilio, para afrontar aspectos diversos de la investigación, me he sentido profundamente abrumado por su conocimiento y dominio de la metodología de investigación educativa, por su capacidad para descubrir relaciones o realizar inferencias a partir de los datos que se iban obteniendo, por su forma de recoger y expresar ideas con precisión y claridad, por sus muchas sugerencias de mejora y por su inestimable ayuda en el uso de los paquetes informáticos que han sido necesarios para la obtención de los datos de la parte cuantitativa de esta investigación.

A los tres debo agradecerles, igualmente, sus sabios consejos, sus muchas sugerencias, pero sobretodo su enorme paciencia y la forma en que me han querido acompañar, brindándome junto a la pericia y competencia profesional de la que son acreedores, gestos impagables de amistad y cercanía más allá de la correcta relación entre docentes y discente de posgrado. Siempre he percibido en ellos esa suerte de espacio cóncavo en el que tienen cabida los aprecio, la estima, la jovialidad y el optimismo. Siempre les estaré inmensamente agradecido.

Como también conservo un bello sentimiento de afecto hacia todas las personas que, de un modo u otro, están vinculadas al Centro Municipal de Cultura. El interés mostrado por el Coordinador, el personal docente y no docente y, sobre todo, por el alumnado de diferentes cursos, ha sido tan

necesario que, de no haber podido contar con ellos para la realización de los cuestionarios o el grupo de discusión, no habría podido concluir jamás esta investigación. Sin embargo, en todo momento, desde que les presenté el proyecto de investigación, me mostraron su plena disposición a facilitarme el trabajo y a colaborar conmigo en todo cuanto fuese necesario. Como así ha sido.

Pero para poder llegar hasta el Centro Municipal de Cultura, fue preciso contactar con el Ayuntamiento de Churriana de la Vega y, más concretamente, con la Concejalía Delegada de Cultura, Educación e Igualdad. A la persona titular de esta Concejalía me dirigí, en su día, para pedir los pertinentes permisos para llevar a cabo esta investigación y debo decir que, desde el primer instante, obtuve no sólo la aprobación para poder comenzarla, sino también una estrecha colaboración y el ofrecimiento de todos los recursos habidos en la Concejalía y en el propio Centro Municipal de Cultura que pudiesen serme necesarios en cualquier momento. Por todo ello me veo con el deber de mostrar mi gratitud al Sr. Alcalde de Churriana de la Vega y a la Sra. Concejala de Cultura, Educación e Igualdad.

También quiero mostrar mi gratitud hacia el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y a su director, el Dr. Eudaldo Corchón Álvarez; al Grupo de Investigación —A.R.Æ.— (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza – HUM. 672) y al profesorado que lo constituye; al profesorado que tomó parte en la revisión de los instrumentos utilizados para la extracción de la información; a cuantos han participado, a lo largo de bastantes años, en mi formación humanística (¡cómo me gustaría poderles transmitir mi agradecimiento a muchos de esos maestros y maestras que me ayudaron a dar los primeros pasos por el saber!); a D. Emilio M.<sup>a</sup> Borrego Pimentel, pbro., quien durante los años de mi adolescencia y juventud fuera párroco de la localidad de la que soy natural y con quien siempre tendré una deuda de enorme gratitud, por haber despertado en mí el gusto por el estudio de las ciencias teológicas, las cuales constituyeron el inicio de mi andadura

académica; y a su hermano, el Dr. Enrique M.<sup>a</sup> Borrego Pimentel S.I., Catedrático de Filosofía, quien me introdujera en el estudio de la historia de la filosofía y de quien recibiría tantas inolvidables clases de diversas materias en mis primeros años como estudiante universitario.

En este mismo lugar quisiera rendir un modestísimo homenaje de gratitud hacia dos instituciones que se han erigido en elementos indisolubles de mi persona, por cuanto he recibido de ambas. En primer lugar, la Facultad de Teología de Granada. Ella representa un caso singular de Universidad con una única facultad, la cual, aunque no dependiente institucionalmente de la Universidad de Granada ni del Estado Español, sino de la Santa Sede, y pese a que recogía entre sus pasillos un porcentaje muy elevado de religiosos, sacerdotes o aspirantes a una u otra forma de vida, lo que la diferenciaba, como en tantos otros aspectos, de las aulas y pasillos del resto de Centros Universitarios, me hizo sentir y experimentar las mismas emociones que las de cualquier otro chaval que, con su bachillerato y su selectividad aprobadas, se disponía a iniciar su carrera universitaria. En ella recibí mucho más que la enseñanza de una determinada ciencia académica. Se me ofreció un testimonio incalculable de aprecio por el ser humano, de respeto al sentido de la vida, de búsqueda honesta de la verdad y de apertura al Ser infinito al que aspira todo corazón humano que reconoce sus ansias de eternidad. Mi devoción por el estudio lo descubrí gracias a ella, a su profesorado (¡qué magníficas eran las clases de prácticamente la totalidad de su claustro de profesores, en el cual había un nutrido grupo de jesuitas, sacerdotes diocesanos o de otras congregaciones o institutos religiosos, amén de algún que otro laico!) y a la relación de amistad mantenida, pese al paso de los años, con algunos de quienes entonces se afanaron por que hiciera del estudio uno de los pilares de mi encuentro con el mundo y el hombre de nuestro tiempo.

En segundo lugar, la Diócesis de Granada. Si puedo afirmar de mí mismo que soy una persona creyente, no podría hacerlo sin referencia directa a la comunidad en la que se ha engendrado esa fe y en la que he peregrinado

(peregrinación en la que deseo mantenerme hasta el último instante de mi vida) tras las huellas de Aquél que es objeto término de mi actitud religiosa.

Y, por último, deseo que estas páginas mantengan también vivo el recuerdo de uno de los profesores de la Facultad de Teología, que más me ayudó en mis primeros pasos como investigador. Me refiero al recientemente fallecido P. Cándido Pozo Sánchez, que fuera Catedrático de Teología en la Facultad de Teología de Granada, profesor de la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma y miembro de la Comisión Teológica Internacional. Hace ya bastantes años que me presenté en su despacho con la licenciatura recién acabada y con la esperanza de que aceptara asumir la dirección de la Tesis de la Licenciatura en Teología. Aceptó de buen grado y lo que comenzó como una relación cordial entre director y alumno, fue tornándose en un amistad que hizo acrecentar en mí la admiración que sentía por su colosal figura como teólogo, al tiempo que por su enorme humildad y sencillez (era muy afable al trato) como persona.

Finalmente, quisiera dejar constancia del enorme sacrificio que ha significado para mi familia la realización de este trabajo. Las horas en que, pudiendo estar en su compañía, debía concentrarme en la búsqueda y lectura de los numerosos trabajos que se hallan en la base de la revisión científica de este estudio; las muy numerosas ocasiones en que he tenido que trasladarme hasta el Centro Municipal de Cultura para completar distintas partes de la investigación; los habituales encuentros con los directores de esta tesis; y las horas de estudio, de ese estudio que forzosamente se ha de realizar en el silencio escondido del lugar de trabajo, en el que se van moldeando las ideas y se van concretando las propias resoluciones. Ese enorme sacrificio no puedo menos que agradecerérselo a mi esposa, por los muchos momentos en que, debiéndome tener a su lado, ha sabido entender con generosidad que la ilusión por concluir este trabajo llevaba aparejada una renuncia a muchos instantes que no hemos podido compartir juntos ni junto a nuestros dos hijos.

## SIGLAS

AA.Extraesc.....	Actividades Extraescolares
AEL .....	Autoridades Educativas Locales
AICE.....	Asociación Internacional de Ciudades Educadoras
AMPA.....	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
ANFC .....	Acuerdo Nacional sobre Formación Continua
Apoyo .....	Actividades de Apoyo Educativo
Aumento formac. ....	Aumento de la Formación
B.Música .....	Banda Municipal de Música
CC.OO. ....	Comisiones Obreras
CEDA .....	Confederación Española de Derechas Autónomas
CEOE .....	Confederación Española de Organizaciones Empresariales
CEOPS.....	Centro de Estudios, Orientación y Promoción Sociocultural
CEPYME .....	Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa
C. Escolaridad .....	Certificado de Escolaridad



CIAC.....	Centro de Investigación y Acción Cultural
CIG.....	Confederación Intersindical Galega
CMC.....	Centro Municipal de Cultura
E.Danza .....	Escuela Municipal de Danza
E.G.B.....	Educación General Básica
E.Música .....	Escuela Municipal de Música
ESO.....	Educación Secundaria Obligatoria
E.Verano .....	Escuela de Verano
EvaActividad.....	Evaluación de la Actividad
EvaDocente.....	Evaluación de los Docentes
EvaInfraestructura .....	Evaluación de las Infraestructuras
FEUP.....	Federación Española de Universidades Populares
F.Lectura .....	Programa para el Fomento de la Lectura
FORCEM.....	Fundación para la Formación Continua
F.P.G.Medio .....	Formación Profesional de Grado Medio
F.P.G.Superior .....	Formación Profesional de Grado Superior
FPO.....	Formación Profesional Ocupacional

INEM .....	Instituto Nacional de Empleo
LEA .....	Ley 17/2007, de 19 de diciembre, de Educación de Andalucía
LMFAOS .....	Ley de Acompañamiento de los Presupuestos Generales del Estado de 1997
LOCE .....	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
LODE .....	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación
LOE .....	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOGSE .....	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
OCDE .....	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OJ .....	Organización Juvenil
ONG .....	Organización No Gubernamental
PPC .....	Editorial Promoción Popular Cristiana

PPO.....	Promoción Profesional Obrera
PSOE.....	Partido Socialista Obrero Español
SAF-PPO.....	Servicio de Empleo y Acción Formativa de la Promoción Profesional Obrera
SEU.....	Sindicato Español Universitario
SPSS.....	Statiscal Packege of Social Sciences
U.G.T.....	Unión General de Trabajadores
UNESCO.....	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF.....	Foro de Naciones Unidas para la Infancia

# **INTRODUCCIÓN**



El fenómeno educativo ha acompañado a la humanidad a lo largo de toda su historia. Está presente, además, en todos los pueblos y ha mantenido una relación estrecha de larguísima duración con todas las culturas. Las variantes históricas y culturales de los diferentes grupos humanos explican la pluralidad y variedad de las manifestaciones que han cosificado el hecho educativo en el espacio y en el tiempo. Por existir ciertas propiedades estructurales comunes en todos los seres humanos y por la presencia en todos ellos de ciertas notas esenciales del fenómeno educativo —intencionalidad del educador y voluntad del educando, como expresiones características mínimas—, todas las manifestaciones educativas comparten elementos comunes e incluso, en determinados casos, un aire familiar característico. Todas juntas, las diferentes materializaciones de lo educativo constituyen el hecho educativo, parte integrante del fenómeno humano y una de las notas esenciales que lo diferencian del resto de criaturas.

Como no podía ser de otra manera, la historia humana atestigua desde sus épocas más remotas la atención que los hombres han prestado al hecho educativo y sus intentos por expresarlo de modos y con manifestaciones diversas. Después de muchos siglos de ejercicio y práctica educativa, la reflexión posterior ha venido a iluminar y enriquecer el objeto de la educación, sus realizaciones empíricas, sus múltiples manifestaciones, alumbrando un vasto campo científico que se identifica con la disciplina pedagógica. La primera reflexión sistematizada que se realiza en nuestro país es de 1854 y se debe a Don Mariano Carderera (1854) (Lorenzo Delgado, 1996). Con

posterioridad van a ir apareciendo otros esfuerzos de sistematización de este nuevo campo de estudio. En el siglo pasado se multiplican los estudios que abordan el fenómeno educativo desde múltiples perspectivas. Una de ellas, que además ha sido utilizada para clasificar no sólo los estudios meramente teóricos, sino los orientados a sus formas plásticas, es la que acabó estableciendo una simple taxonomía de tres elementos: educación formal, informal y no formal.

El trabajo de investigación que se presenta a continuación podría quedar justamente enmarcado en el último de estos tres ejes: el eje no formal de la educación, dentro del cual se incardina una vasta variedad de manifestaciones educativas que están caracterizadas, esencialmente, por la intencionalidad educativa, la sistematización, organización y planificación propios de cada expresión concreta, pero en un marco no escolar, no curricular y que no concede ninguna de las titulaciones asociadas a las manifestaciones del eje formal de la educación.

En los últimos años, sobre todo desde que aparecieron los primeros trabajos de Coombs, con el deseo de poner orden en un complejo mundo de actividades educativas, han aparecido innumerables trabajos relacionados con las manifestaciones educativas no formales, que han intentado, además, contribuir a la construcción de un conocimiento científico más claro y ordenado sobre esta temática. La actual situación de globalización que ha convertido al mundo en la célebre —alde global”, el acceso a la conciencia planetaria, la distribución y difusión sin límites del conocimiento y el consiguiente pluralismo imperante con respecto a las expresiones educativas, ponen a los estudiosos en una relación estrecha y permanente, los fuerza al conocimiento mutuo y les está haciendo descubrir que, como afirmaba Goethe en una sentencia a propósito de la lengua, quien no conoce más que una expresión educativa no conoce ninguna.

El propósito de este trabajo no es otro que el de evaluar una experiencia educativa que se enmarca en el ámbito de la educación no formal y que ha resultado posible a partir del desarrollo competencial de los municipios como entidades administrativas con preocupaciones sociales. El estudio se realiza, además, en diálogo con los aportes ofrecidos por otros estudios anteriores, aunque, hasta donde yo he podido saber, no exista ninguno que de forma paralela haya acometido un trabajo con los mismos objetivos que éste o, al menos, con la intención de iluminar otras dimensiones del mismo objeto término sobre el que se apoya esta investigación. De hecho, la lectura de la profusa bibliografía al respecto muestra que la inmensa mayoría de las aportaciones se refieren al estatuto epistemológico y académico de la disciplina, enmarcadas en obras con pretensiones más difusas, y muy pocas ofrecen estudios evaluativos de expresiones o manifestaciones concretas, que no vayan más allá de la mera constatación histórica o descripción analítica de las mismas.

La obra tiene nueve capítulos que se distribuyen en dos grandes bloques: en el primero se recogen los aspectos teóricos que sirven de soporte a este estudio, mediante el expediente de presentar, de modo sintético, aquellos datos más significativos recogidos de otros informes de investigación o de obras de conjunto que se incardinan en el mismo campo de estudio que nuestra investigación; el segundo presenta el diseño de la investigación, las fases por la que ha discurrido la misma, las conclusiones derivadas de los datos obtenidos en relación con los objetivos propuestos, así como las propuestas de mejora de cara a otros posibles estudios que quieran insertarse en la senda iniciada por éste.

Al primer bloque, denominado Marco Teórico, pertenecen los seis primeros capítulos. En el capítulo primero se hace un recorrido por los significados del concepto —educación”, sus notas características y sus tipos: la educación formal, no formal e informal. Se realiza un esfuerzo de profundización en la educación no formal, analizando el origen y las posibles



causas de la aparición de este concepto, el modo en que aparece como respuesta a la crisis de las instituciones educativas, sus primeras conceptualizaciones y los desarrollos teóricos posteriores —también en el ámbito más local que representa el espacio de reflexión español—, el complejo proceso de consolidación y diferenciación con respecto a los otros ámbitos de la educación, sus características y notas distintivas y los nexos de unión con otros espacios educativos.

El capítulo segundo constituye la primera parte de un recorrido histórico por determinadas experiencias educativas del pasado y algunos de sus representantes más genuinos. El punto de partida de esta aproximación por diversos retazos históricos viene definido por la existencia de modelos educativos no escolares previos o paralelos al modelo educativo escolar. Tales modelos han sido también caracterizados en sus notas esenciales, por cuanto puede decirse de ellos que han contado con sus propios agentes impulsores, con contenidos de aprendizaje propios, con espacios singulares, con tiempos adecuados y recursos propios. Los agentes y los espacios educativos desde la antigüedad hasta prácticamente entrado el siglo XIX constituyen el objeto de interés de las páginas de este capítulo.

El proceso por el que de los modelos educativos no escolares se acaba llegando al consenso básico de que son necesarias otras instituciones educativas que complementen a la escuela es el contenido que aborda el capítulo tercero. Partiendo de un breve análisis de los flujos de necesidades en relación con el hecho educativo de una sociedad civil que se moviliza para conseguir otras metas no resueltas con las estructuras vigentes, se vuelve de nuevo sobre el fenómeno de la educación no formal, contemplado, esta vez, no desde una mera perspectiva teórica, sino como el prisma a través del cual se contemplan determinadas instituciones educativas. Se analizan, pues, las instituciones educativas no formales, los ámbitos en los que intervienen tales instituciones (la animación sociocultural, la educación especializada y la educación de adultos), los segmentos poblacionales que se convierten en

agentes destinatarios de sus intervenciones (infancia, juventud y senectud), concluyendo con un breve recorrido por aquellas instituciones educativas no formales del pasado (la mayoría de las cuales ya extinguidas) y del presente.

El capítulo cuarto es el más voluminoso de los que constituyen este primer bloque. Resultaba muy pertinente, tratándose de un trabajo que evalúa una experiencia incardinada en el ámbito de lo local, detenerse en todos aquellos aspectos que presentan al municipio en el contexto de su propia naturaleza como nivel de la Administración del Estado, el proceso que ha conducido a España a determinar los distintos niveles en que se estructura como Estado, el protagonismo, a lo largo de la historia, del municipalismo y la normativa, de distinto rango, partiendo de la misma Constitución Española, que ha dado lugar a que existan Entes Locales con competencias educativas para el ámbito de lo local. Aparece como sumamente revelador el análisis que se hace tanto de las leyes educativas que han regulado el sistema educativo español como de la que está en estos momentos en vigor, por cuanto permite resolver el alcance, los límites y, en definitiva, el marco de actuación de los municipios en el desarrollo de —sus— competencias educativas.

En la actualidad, y con un pasado aún muy reciente, se vienen desarrollando iniciativas educativas que, si se han de caracterizar por algo, no podría ser por otra cosa que por tener su origen exclusivo en el ámbito de lo local. Ello se convierte en el objeto de estudio del capítulo quinto: experiencias educativas no formales que brotan del seno de los entes locales, de los ayuntamientos, de las diputaciones, de los cabildos insulares o incluso de una red, ya muy extendida, de ciudades educadoras. La descripción y presentación de tales fenómenos, con las limitaciones inherentes a unos recursos que son escasos y a unas competencias educativas muy paupérrimas, se erigen en el foco de atención de las páginas del capítulo quinto de esta obra.

El último capítulo del marco teórico —el capítulo sexto— enmarca la obra en el contexto más inmediato por el que se interesa: el municipio de

Churriana de la Vega, en la provincia de Granada, y su Centro Municipal de Cultura, que es, en definitiva, aquello sobre lo que va a girar la investigación. Del municipio se relata, como a retazos, su historia, el origen de su controvertida denominación, la presencia de churrianeros ilustres y una de las iniciativas culturales que más ha contribuido a embellecerlo: el museo escultórico al aire libre. Del Centro Municipal de Cultura se ha recogido una breve descripción de la oferta educativa vigente durante el tiempo en que se realizaron las distintas fases de esta investigación.

Los capítulos séptimo, octavo y noveno forman parte del Marco Empírico de la presente Tesis Doctoral. En el capítulo séptimo se describe pormenorizadamente el diseño y la metodología de la investigación. Se justifica la elección de una metodología que combina una primera opción por los instrumentos de corte cuantitativo y, en un segundo momento, la elección de un instrumento de corte cualitativo. Se describen las actuaciones realizadas en cada una de las fases de la investigación y los aspectos metodológicos directamente involucrados en ella.

El capítulo octavo, el más extenso de cuantos conforman esta obra, tiene una doble articulación, pues presenta primero los datos obtenidos por la aplicación del cuestionario y muestra los resultados que ofrecen los diversos análisis estadísticos a que se han sometido; y, en segundo lugar, describe la técnica cualitativa de la discusión de grupo y las conclusiones a las que conduce el análisis de los aportes de ésta y de la triangulación de los datos obtenidos por medio de estos variados instrumentos.

El capítulo noveno, el último de la obra, presenta las conclusiones a que conduce la investigación, tomando como referentes los objetivos definidos en el capítulo que aborda el diseño metodológico. Se presentan una serie de propuestas de mejora y los itinerarios no cubiertos por los que podrían discurrir futuras investigaciones interesadas por el mismo objeto de estudio abordado en este trabajo.

La última parte de este trabajo está formada por la bibliografía de todas las obras citadas a lo largo de las páginas que siguen y los anexos que contienen los documentos que se han utilizado en distintos momentos del proceso de investigación evaluativa.



## **Capítulo I**

# **LA EDUCACIÓN: UNA REALIDAD POLIMORFA**



## 1.- LA EDUCACIÓN COMO CONCEPTO ENVOLVENTE

### 1.1.- El origen de un concepto poliédrico

Está ampliamente aceptado que el término *educación* comienza a utilizarse en el siglo XVIII con la formación de los sistemas escolares nacionales (Benabeu, 2002). Etimológicamente, remite a dos significados que aportan notas distintivas y características de dos modos diferentes de concebir el hecho educativo. Así, si *educere* puede acercarse a la traducción —~~h~~acer salir” o —~~x~~traer” (de dentro hacia fuera), la segunda acepción, *educare*, se refiere a acciones que vendrían determinadas por verbos como —~~ca~~rar”, —~~cu~~cial”, —~~al~~imentar” o —~~pr~~oducir” propiciando un movimiento de intervención en un determinado sentido que tiene su origen más allá de su objeto término. El Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983, p. 475) analiza fonética y morfológicamente estas dos voces con los significados apuntados concluyendo que la convivencia de ambos términos —~~h~~apermitido, desde la más antigua tradición, la coexistencia de dos modelos tradicionales básicos: directivo o de extracción o desarrollo”.

Las diferencias, sin embargo, no se limitan al ámbito de lo meramente conceptual, sino que se proyectan hacia un universo educativo que no sería tal si no se extendiera al campo de las actuaciones o realizaciones empíricas; o sea, al ejercicio de la acción que se deduce de la doble vertiente significativa contenida y densificada en el término. En este sentido, puede decirse también



que la ambivalencia conceptual determina dos modos de concebir el hecho educativo: bien como promoción del individuo, bien como fuente de socialización.

Cualquiera de estas dos tendencias gira en torno a la idea de perfeccionamiento, según la posición de Sarramona (1989, p. 27), vinculada a la idea del hombre. Pero Bernabeu (2002) señala además una nota característica del hecho educativo: su intencionalidad. La educación se revelaría, pues, —como una acción organizada hacia unos fines en la que se ejerce una influencia intencional sobre los humanos que pretende ayudarles a realizar una metas individuales y sociales” (Bernabeu, 2002, p. 22). La *intencionalidad*, como atributo distintivo, se convierte, pues, en un elemento esencialmente vinculado al concepto de educación. Y lo es hasta tal punto que, como mantiene Quintana (1991, p. 55), —*si faltara, no habría ya educación*”.

Pese a ello, hay quien piensa que no sólo la *intencionalidad* habría de ser considerada como un elemento *sine qua non* para que sea posible el hecho educativo. Para Torres (2007), por ejemplo, este concepto alumbraría sólo uno de los dos polos que interactúan en aquél: el educador. Pero no dice nada —o bien poco— del otro extremo: el educando. No basta, pues, con que el educador manifieste su intención de educar; es necesario, además, que el educando quiera realmente participar en esa corriente. —*Por ello, podría considerarse que la intencionalidad que pueda manifestar una persona por educar, precisa de la voluntad de la otra que se está formando por querer aprender*” (Torres, 2007, p. 13).

Desde otra perspectiva, Colom y Núñez (2001, p. 22) matizan la necesaria vinculación de este concepto a la *intencionalidad* cuando afirman que, aunque —*normalmente hay educación cuando alguien tiene la intención de educar o de educarse*”, también es cierto que —*no se puede ser radical en esta cuestión pues hoy sabemos que hay posibilidad de recibir influjos no pensados,*

no intencionales, y que sin embargo poseen efectos educativos sobre los sujetos”.

Sin embargo, junto a estas dos notas características –la *intencionalidad* del educador y la *voluntad* del educando–, los profesores Colom y Núñez (2001) añaden diez características más (Bernabeu, 2002, p. 22):

1. *La educación es un hacer; no es pensar.* Esta afirmación no habría que interpretarla como un desprecio hacia la reflexión que acompaña todo acto –con mayor razón, si cabe, cuando éste es educativo–, sino como un modo de concebir la educación que desborda cualquier intento de ponerle límites. La permanente apertura del ser humano hacia el exterior y su capacidad de recibir lo que procede del medio, convierte al hecho educativo en un espacio de acción –y de reflexión– que no puede ser acotado ni limitado.
2. *La educación es un proceso comunicativo.* Los agentes que intervienen en este proceso son, al menos, los dos que ya hemos citado más arriba: el educador y el educando. Entre ambos circula una corriente que tiene por objeto propiciar un trasvase de información. La información que desde el extremo del educador se dirige al del educando tiene la finalidad de ser algo más que un mero conocimiento informativo o meramente recreativo: pretende la formación de aquél que se encuentra en proceso de crecimiento.
3. *La educación necesita de la inteligencia.* Y ésta debe ser una capacidad presente en los dos sujetos intervinientes: educador y educando. En el educador, porque asume el papel de director del proceso de formación y debe tomar decisiones sobre la idoneidad de una determinada opción sobre otras muchas posibles; en el educando, porque no sólo ha de recibir los mensajes comunicativos que le llegan desde el educador: ha

de procesarlos para captar, aceptar y seguir las intenciones que determinan su proceso de formación.

4. *La educación necesita del aprendizaje.* Quizá como otra vertiente de la condición “inteligente” de la educación, pues para que llegue a ser tal, el educador no sólo dirige los aprendizajes sino que, de algún modo, obliga al educando a aprender; y el educando tiene entre sus obligaciones la de querer aprender; un aprendizaje que no se limita a una clase de conocimiento (teórico o dentro del ámbito de la cultura), sino que abarca ámbitos de conocimiento (como el moral, afectivo, físico, estético...) que produce un despliegue de la potencialidad integral que pretende todo acto educativo.
5. *Y el aprendizaje debe estar orientado.* El sujeto que aprende debe encontrar en la acción de educar la forma de orientarse en un mundo donde se entreteje una telaraña muchas veces confusa de valores, creencias, ideologías...
6. *La educación entreaña una orientación en valores.* La educación debe tener una vertiente axiológica e ideológica determinada; esta orientación en valores constituye uno de sus rasgos más esenciales.
7. *La educación debe procurar sujetos críticos.* Los educandos que desarrollan un espíritu reflexivo y crítico están prevenidos frente a los intentos de indoctrinación que doblegan la voluntad del niño y del hombre ante determinadas opciones o puntos de vista. El educador debe despertar la capacidad que permita al educando elegir entre todas las opciones que se le den a conocer y a las que pueda tener acceso con la fuerza de su razón; debe procurar que el educando seleccione aquella o aquellas que desee libre de toda coacción, en libertad, para que pueda llevar a cabo un auténtico proceso de personalización de los

procesos de aprehensión del mundo de lo real, de las personas y de las cosas.

8. *La educación debe abarcar a todo el hombre.* —Todo hombre significa que mientras haya una dimensión que una persona quiera desarrollar, el sistema debe darle una oportunidad de hacerlo, desde lo más trascendente hasta el aprendizaje más significativo, si lo hay” (Lorenzo Delgado, 2007, p. 15). La educación debe ser, pues, integral e incidir no sólo en la promoción de las capacidades intelectuales del alumnado y en la provisión de contenidos de corte conceptual, sino además en otra suerte de esferas que, como lo afectivo, moral, social y cultural, son también constitutivas de todo hombre.
  
9. *La educación debe ser facilitadora del cambio a través de la innovación.* Pese a que en un primer estadio del proceso educativo se tienda a la adaptación del educando a su ambiente, a su cultura, a su sociedad, la cima a la que debe tender supera este estrecho horizonte. La educación debe crear las condiciones que procuren procesos de reflexión que acaben produciendo procesos de innovación, de cambio y de transformación. Y ello en dos sentidos: primero personal, por cuanto la participación del educando en un proceso de formación debe exponerlo a continuas reestructuraciones, sobre la base de las seguridades adquiridas a lo largo de su experiencia, y en la medida en que enfrente el aprendizaje de nuevos contenidos de su medio; pero también debe ser social, porque si la educación sólo tendiera a crear procesos de adaptación de los sujetos que aprenden al medio en el que lo hacen, muy difícilmente se producirían transformaciones que devinieran en innovación o cambio, la sociedad no progresaría ni se producirían avances que representaran un salto en relación con los elementos constitutivos —de toda índole— de un momento histórico determinado. Luego es claro que educar es un intrincado proceso en el que deben

cruzarse relaciones que tiendan hacia un equilibrio entre la adaptación y el cambio.

10. *La educación debe tener una vertiente pragmática.* Con ello queremos incidir en la perspectiva funcional del hecho educativo: la educación debe ayudar al educando a afrontar su vida desde un planteamiento abierto de la densidad de lo real, coloreado por las contradicciones, contrariedades, dificultades... que pueden hallarse en el curso cotidiano de un oficio que todo ser humano se ve impelido a realizar desde el primer instante: el oficio de vivir y de afrontar su propia vida.

Finalmente, considerando todos estos atributos, Bernabeu (2002, p. 24) define la educación como —un proceso permanente —mediante aprendizaje— de formación personal, social y cultural orientado por un sistema axiológico y moral que propicie la capacidad crítica y de adaptación innovadora en el hombre”. Este proceso no puede carecer de una determinada finalidad, de una meta prefijada, de unos fines que pongan orden dentro de la complejidad de variables que intervienen, si quiere estar teleológicamente orientado hacia unos fines preestablecidos. Dewey (1998, p. 93) condensaba esta idea cuando afirmaba que —un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso”. En la misma línea se pronunciaba Castillejo (1987, pp. 16-17, citado por Bernabeu, 2002) con su propuesta de elementos —cuatro— con los que establecer un orden en la acción educativa: finalidad, contenidos (conceptuales, procedimentales y valorativos), acción o intervención educativa referida a la consecución de su objetivo y, por último, aprendizaje en el sujeto que se educa y el efecto producido en él, congruente con la finalidad propuesta antes de la acción educativa (Castillejo, Vázquez, Colom, Sarramona, 1994, pp. 20-21).

La educación es, por consiguiente, un concepto que hemos querido adjetivar como poliédrico. Y lo es por varias razones. La primera, como se ha propuesto en estas primeras páginas, por su misma etimología, la cual remite a

dos vertientes que, lejos de oponerse, acaban encontrando en el *humus* de todo ser perfeccionable, el pretexto para enlazarse y casi confundirse en una proyección de realizaciones empíricas que, ante todo, tienen por objeto el pleno desarrollo de la personalidad del sujeto que es objeto término de la acción educativa.

Precisamente es en este último aspecto donde pueden apreciarse además algunas diferenciaciones complementarias que, a su vez, enriquecen nuevamente el concepto a fuer de hacer patentes sus inevitables antinomias. Sobre la problematicidad del concepto educación desde la perspectiva antinómica, se pronuncia con bastante claridad el profesor Quintana Cabanas (1995). Con —~~an~~tinomia” alude a los problemas estructurales-funcionales de un ser, en forma de contradicciones internas. La realidad viviente, cultural y social remite a un sin fin de ellas; situación ante la cual sólo cabe la aceptación y el silencio. Lo que sólo cabe hacer ante los pares de alternativas que revela el concepto educación, en el cual podrían encontrarse hasta una docena de antinomias: tensiones entre el punto de vista individual y social; entre las funciones de la autoridad y la libertad; entre las exigencias de lo racional y lo afectivo... A juicio de nuestro autor, la que condensa en grado sumo todas las características problematizantes del concepto es la que plantea la cuestión de si al educar se han de salvaguardar las propiedades —~~na~~urales” del educando (tendencias, necesidades, manifestaciones) o si, por el contrario, se han de corregir o superar con arreglo a valores o normas —~~de~~iales”. Pero esta no es la única; el capítulo 12 de su obra se consagra en su totalidad a exponer y describir hasta veinte antinomias que aquí sólo vamos a enunciar:

- 1ª Antinomia: La educación entre el determinismo de la herencia y los influjos del medio ambiente.
- 2ª Antinomia: La educación entre la posibilidad y la dificultad de educar.
- 3ª Antinomia: La educación entre la tarea de informar y la de formar.

- 4ª Antinomia: La educación entre la hetero- y la auto-educación.
- 5ª Antinomia: La educación entre la actitud receptora y la actitud creadora.
- 6ª Antinomia: La educación como mediación entre los impulsos espontáneos y la vida reflexiva.
- 7ª Antinomia: La educación entre una acción determinante y una acción de simple apoyo.
- 8ª Antinomia: La educación entre el propósito manipulador y la acción liberadora.
- 9ª Antinomia: La educación entre la tecnología y el arte.
- 10ª Antinomia: La educación entre el esfuerzo provocado y el interés espontáneo.
- 11ª Antinomia: La educación entre racionalidad y afectividad.
- 12ª Antinomia: La educación entre la disciplina represora y la permisividad en la liberación de impulsos.
- 13ª Antinomia: La educación entre la obediencia y la libertad.
- 14ª Antinomia: La educación entre la salvaguarda de lo objetivo y de lo subjetivo, de lo absoluto y de lo relativo.
- 15ª Antinomia: La educación entre una construcción mecánica y una actividad espiritual.

- 16ª Antinomia: La educación entre la actividad intelectual y la actividad amorosa.
- 17ª Antinomia: La educación entre el servir a los intereses del individuo o a los de la sociedad.
- 18ª Antinomia: La educación entre la función adaptadora y el desarrollo de la originalidad personal.
- 19ª Antinomia: La educación entre el futuro y el presente del educando.
- 20ª Antinomia: La educación entre el deber y el derecho.

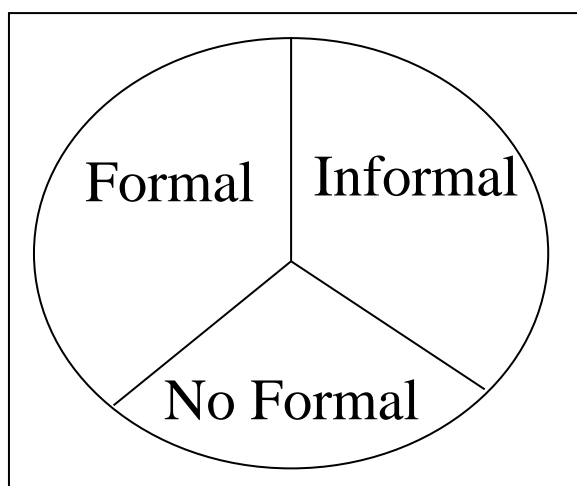
## **1.2.- El fenómeno educativo en el espacio: tipos de educación**

Si el concepto “educación” apunta hacia universos tan complejos y heterogéneos, como acabamos de ver, su traslación espacio-temporal también reviste una diversidad que se materializa en escenarios con funciones y objetivos diferenciados. Estos aspectos diferenciadores se han querido indicar mediante la composición de sintagmas que implican el añadido de un adjetivo que limita la especificidad del concepto educación. O mediante el recurso a una taxonomía que aplica criterios diferentes según se trate, por ejemplo, de poner el acento en el sujeto que se educa (educación infantil, educación de adultos, educación de la tercera edad, educación especial), en la dimensión del sujeto que se educa (educación intelectual, educación física, educación moral, educación social...), en los contenidos que aborda (educación sanitaria, educación literaria, educación científica...), en las concepciones ideológicas que informan las distintas concepciones educativas (educación católica, educación islámica, educación comunista, educación anarquista, educación democrática...), en aspectos procedimentales o metodologías educativas...



y, finalmente –aunque sin agotar las clases posibles de adjetivaciones–, hay que tomar en consideración el criterio que hace regencia a aquello que educa, al agente, a la situación o institución que produce –o en la que se produce– el suceso educativo en cuestión: educación *familiar, escolar, institucional...* (Trilla, 2003, pp. 22-23).

La educación *formal, informal y no formal* no sería si no, en opinión de este mismo autor, una manera más de distinguir entre educaciones desde los presupuestos que implican el tratamiento de la diversidad de metodologías y procedimientos, por un lado, y de agentes, instituciones o marcos en que se sitúa en cada caso el proceso educativo, por otro. Parece haber acuerdo en imputar esta forma de clasificar la educación a Ph. Coombs (1967), cuya senda fue seguida por algunos autores españoles como J. Trilla y J. M. Touriñán, entre otros, como más adelante veremos.



**Figura 1.** Tipos de educación (Torres y Pareja, 2007, p. 15)

Ahora bien, ¿cómo habrían de conceptualizarse estos tres términos? Adelantaremos unas breves consideraciones en torno a la línea de separación de los espacios por los que discurren estas tres formas de educación, antes de realizar un estudio algo más detenido sobre cada una de ellas.

Quintana Cabanas (1991) define la educación formal, en términos muy genéricos, como aquella que se imparte en instituciones educativas (la escuela y la familia) y que se caracteriza por ser intencional en su actitud, consciente en su actividad, formativa en sus propósitos, sistemática en su realización y limitada en su realización. Para Trilla, como se recogía más arriba, dos son los criterios que claramente delimitan la línea de separación entre estos conceptos: los aspectos metodológicos y los elementos organizativos. Y ello sin perjuicio de los ámbitos en que se entrelazan los significados de los tres conceptos, como pone de relieve Touriñán (1983, citado por Trilla, 2003) con estas palabras:

Si leemos detenidamente las definiciones comúnmente aceptadas de educación formal, no formal e informal nos damos cuenta de que dos de ellas, formal y no formal, tienen entre sí un atributo común que no comparten con la educación informal: el de la organización y sistematización, y, por consiguiente, debe reconocerse que hay una relación lógica distinta entre los tres tipos. Son (...) dos especies, de las cuales, una está representada, a su vez, por dos subespecies. (p. 24)

De ser así, la tríada vería alterada su representación gráfica de la recogida en la Figura 1 a la del esquema siguiente:

EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN INFORMAL
EDUCACIÓN NO FORMAL	

**Figura 2.** Clasificación de la educación según Touriñán (1983, citado por Trilla, 2003, p. 24)

De otra parte, como veremos más adelante, la diversidad de enfoques se manifiesta en las “relaciones funcionales” (Trilla, 1998) que existen entre las tres modalidades educativas y que ponen de manifiesto la complejidad del hecho educativo en cuanto a la forma en que se relacionan, se complementan

y se coordinan los servicios, agentes e instituciones educativas que serían propios de cada una de ellas.

## **2.- LA EDUCACIÓN FORMAL**

En su ya clásica obra, Coombs (1985, p. 46) escribe sobre la educación formal en estos términos: —Eistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”. En sus notas esenciales coincide con los posicionamientos — expresados algunos años antes— de Harbison (1976), para quien viene a ser una realidad generalizada en casi todos los países que la educación formal

se cumple dentro de una pausa de edad determinada, con asistencia de tiempo completo a las aulas y dentro de una secuencia lineal dividida en grados de escolaridad y dirigida a la obtención de certificados, diplomas, grados u otras credenciales formales. De este modo, la educación formal resulta fácil de definir, pues en la mayoría de los países en vías de desarrollo su control y administración están a cargo de un ministerio de educación; sus costos se pueden calcular, y sus resultados se definen con suma facilidad. (p. 21)

Pese a la lejanía en el tiempo, la definición de Harbison es retomada — aunque este autor no sea citado en el texto— por Colom y Núñez (2001, p. 41) cuando ponen el acento precisamente en —al ubicación de la educación en el seno del aparato jurídico de un país o Estado” para definir la educación formal como aquellos —procesos educativos que conducen a la obtención de títulos académicos regulados por las legislaciones educativas de un Estado”. En esta definición entrarían de lleno los itinerarios conducentes a la obtención de los títulos de Graduado en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional Específica, diplomado, licenciado... al margen de que el centro (educativo o universitario) sea de titularidad pública o privada; y la definición del sistema educativo como

estructura organizada de enseñanzas que toman como eje un currículum o conjunto de materias informado por contenidos epistemológicos de las diferentes especialidades o ciencias que lo integran.

La presencia de un componente institucionalizador, pero no sólo de éste, también de la intencionalidad como elemento consustancial, define el nivel de formalización de la acción educativa dentro de la dimensión *formal* de la educación, al decir de Sarramona (2000, p. 15), quien viene a coincidir con algunos de los autores ya citados, cuando afirma que el tipo de actividad que se adecua a este espacio de incidencia de la educación, —~~colle~~ lleva el logro de titulaciones académicas reconocidas oficialmente” por cuanto —~~este~~ este tipo de educación está legalmente regulado y controlado”.

Una pieza clave, pues, del engranaje que representa el ámbito formal de la educación, según lo expresado por los autores citados, sería tanto la propuesta de titulación como la regulación y control, desde alguna instancia suprema, de la estructura y el entramado de enseñanzas mediante el que se hace viable la consecución de los contenidos en los que descansa la acción educativa y, como consecuencia de ello, los títulos que andan en juego.

Pero fuera de eso, la forma en que se expresa hacia fuera la educación *formal* —o mejor dicho, las manifestaciones de este contexto educativo— pueden ser enormemente variadas y hasta contradictorias si se las relaciona con otros ámbitos de formación. Lo reconocen Colom y Núñez (2001) en las aportaciones que sobre los diferentes universos educativos dedican al ámbito de la formalidad educativa. La paradoja de la que hablan ellos se traduce no sólo en el hecho de que pueda existir educación formal aún cuando los niveles de formalización sean mínimos —como ocurre con las propuestas de pedagogía anarquista o basadas en la autogestión—, sino también en el hecho contrapuesto de que instituciones que inciden en la formación permanente de sus miembros, como ocurre con un buen número de empresas, dediquen una parte nada desdeñable del tiempo de ejercicio laboral de sus empleados a su

actualización en espacios de formación altamente “formalizados”, organizados y controlados. En ellos no hay ninguna titulación oficial en juego; pero no es un añadido, ni mucho menos un elemento accesorio lo que algunos autores ya citados atribuían a uno solo de los universos educativos –el formal– como propio: la intencionalidad y la estructura organizativa. Estos elementos han dejado de ser patrimonio exclusivo del ámbito formal. Así lo reconocen ambos autores (Colom y Núñez, 2001):

No hay pues ningún elemento de carácter educativo –o de cualidades de la educación impartida– que discrimine el sentido formal o no formal del educar. Así, por ejemplo, no se puede decir que la intencionalidad sea un factor diferenciador pues tan intencional es la educación formal como la no formal. Lo mismo podríamos decir de su capacidad estructurante o de su preparación sistemática pues ambas reflejan en sus programas tales características. También la duración de ambos tipos de educación es limitada pues se dan en un tiempo determinado. (p. 42)

Colom y Núñez (2001) encuentran sólo en la capacidad para expedir títulos oficiales aquella nota que se adhiere a la esencia de la educación formal, pero de la que no siempre participan las instituciones que normalmente acogen a quienes aspiran a conseguirlo. Luego es posible que un centro, habilitado por el Estado para otorgar titulaciones oficiales, desarrolle actividades de una naturaleza tal que al no corresponderse con las oficialmente reconocidas, no tengan ninguna validez a efectos de expedición de titulación, aunque se reconozca mediante un diploma o cualquier otro documento que acredite la realización de unas determinadas enseñanzas.

La forma en que estos autores enfatizan la capacidad para otorgar una titulación oficial no resulta tan poderosamente necesaria en el pensamiento y la obra, por ejemplo, de Castillejo (1994), quien llega a describir a la educación *formal* como —aquella que realiza el Sistema Educativo a través de sus centros, escuelas, etc.” y que —se caracteriza por ser sistemática, estructurada en

niveles o grados y sometida a la normativa administrativa”. Tampoco en la propuesta de Quintana (1991), en quien nos detendremos más adelante, aparece con la misma relevancia que en otros autores este elemento. Pero en casi todas las propuestas siempre aparecen, si no todos, al menos sí aquellos rasgos en los que parece haber acuerdo al definir lo que de modo específico pertenece al ámbito *formal* de la educación. Sanz Fernández (2006) recoge, a modo de síntesis, las notas distintivas que de uno u otro modo han ido apareciendo en los aportes de la mayoría de sus precedentes:

Por *enseñanza formal* se entiende habitualmente todo proceso de enseñanza organizado por una Comunidad Política o Estado, desarrollado por organismos específicamente delegados para realizar tal función, compuesto por distintos elementos y recursos dirigidos a un público definido y ordenados a unos aprendizajes determinados que, una vez adquiridos, son reconocidos mediante un documento oficial y legal en la sociedad que los imparte. (p. 18)

### **3.- LA EDUCACIÓN NO FORMAL**

#### **3.1.- ¿Una respuesta a la “crisis” de las instituciones formales?**

##### **3.1.1.- De la enseñanza a la educación: la escuela a debate**

En sus agudas reflexiones sobre el panorama actual de la educación y los procesos de cambio a que se ha visto sometida en los últimos años –sobre todo por las especiales características de los países en vías de desarrollo–, Coombs (1985) pone de relieve que ya en los años setenta comienza a emerger un inusitado interés por la educación *no formal* en el marco de las necesidades de los países y los estratos poblacionales donde más se cebaba la pobreza y a los que no alcanzaban las “redes” del sistema educativo “formal”. Esta forma de educación, con ser eficaz, no podía serlo para todos de igual forma, ya que amplios sectores de jóvenes y adultos, al margen del

sistema educativo reglado y formalizado, necesitaban otro tipo de respuesta educativa si se pretendía conseguir también en ellos la satisfacción de una de las —necesidades básicas” de todo hombre. De cualquier modo, la aparición de este concepto y de sus indudables virtualidades, no disipó enseguida los interrogantes que llevaba aparejados. Coombs (1985) lo expresaba con estas palabras:

Pero aquí una serie de interrogantes abiertos esperaban respuesta. ¿Qué es la educación no formal? ¿Qué aspectos cuida? ¿Cómo funciona? ¿A quién serviría? ¿Cómo está organizada, dirigida y financiada? ¿Qué relación tiene con la educación formal y con el Ministerio de Educación? (p. 45)

Estas cuestiones fueron planteadas en la década de los setenta por quienes permanecían expectantes ante la aparición de un término —enigmático y desconocido”— que despertaba sospechas tanto en quienes se postulaban en uno como en otro de los extremos de la horquilla ideológica del pensamiento social. Hubo quien le dio la bienvenida considerando que este nuevo fenómeno educativo se sumaría a la contienda que perseguía la desestabilización conducente a la destrucción y desaparición del sistema educativo formal (Illich, 1978, citado por Coombs, 1985, p. 46); pero también quien condenando la educación formal como forma de dominación capitalista, consideró que la nueva propuesta no era más que un truco con el que volver a engañar al pobre haciéndole creer que con ella podía alcanzar —el bien real”.

La propuesta que hace Coombs en la dirección de clarificar y dar carta de naturaleza a este concepto, le conduce a afirmar, en primer lugar, que la denominada *educación no formal* no constituye de ningún modo un sistema paralelo al sistema educativo formal; más bien es —señaladamente una etiqueta genérica y práctica que cubre toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como

niños” (Coombs, 1985, p. 46). Después, cuando intenta clarificarlo con más detenimiento, se fija en los paralelismos y en las desemejanzas con respecto a la educación formal, poniendo de relieve que ambas —~~so~~ similares en algunos aspectos”, y señala el siguiente (Coombs, 1985):

Han sido aplicadas por diversas instancias para potenciar y perfeccionar el proceso de aprendizaje *informal*; en otras palabras: para promover y facilitar determinados tipos de aprendizaje muy valiosos que los individuos no pueden adquirir tan fácil o rápidamente por el simple contacto con el medio. (p. 47)

Pero no olvida las diferencias, que son, como indica, bastante significativas y que atañen tanto a los agentes que patrocinan y gestionan una u otra oferta educativa, como a los objetivos, contenidos educativos y grupos a los que se destinan, tiempo, financiación o coste, etc.

Estas ideas, expresadas hace más de dos décadas, se incardinan en una línea muy significativa de pensamiento que intenta desplazar del centro de la reflexión sobre la formación la excesiva relevancia otorgada al papel de la escuela como aquella instancia en la que reside el derecho en exclusiva para dar carta de naturaleza a la educación. En el fondo, sigue latente la vieja diatriba entre aquellos sectores de la sociedad que afirman el papel de la escuela como legitimadora de la verdadera y única educación, la que se difunde en las aulas, frente a quienes, desde posicionamientos que se encuadran en el movimiento por la —~~de~~ desescolarización”, han deslizado sus sospechas a la par sobre la escuela y sobre las propuestas de educación fuera de ella.

Intentos por acercar posturas no han faltado en los últimos años, sobretodo en la dirección de establecer las lindes de separación entre espacios formativos diferenciados y constitutivamente —¿por qué no reconocerlo?— complementarios. De ahí que la propuesta de Quintana (1991), abundando en



la multiplicidad de caras de un mismo fenómeno, distinga entre —enseñanza”, propia de la institución escolar, y —educación”, como fenómeno que no puede ser constreñido por la escuela. Ésta, pues, ha quedado superada en su pretensión de monopolizar la educación; como tal, no es más que un elemento que contribuye, como otros, al despliegue de la riqueza que se esconde en las profundidades de aquel concepto. No puede ser rechazada de plano, como ocurriera antaño cuando se generalizaron postulados como los de M. Mead (1947), dados a conocer y difundidos con bastante éxito entre los educadores en la obra *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (citado por Fernández Enguita, 2001, p. 15). En las páginas de este libro se describen las prácticas de la sociedad samoana con sus adolescentes, para defender la idea de una adolescencia que es capaz de atravesar de modo sereno y sin sobresaltos por esta convulsa etapa, sin que los cambios que acontecen durante la misma despierten las crisis y vacilaciones reconocidas en los adolescentes norteamericanos. La clave cree encontrarla la autora en el proceso de —transición”, se diría ahora, desde el mundo de la adolescencia al de los adultos, con una pretensión estabilizadora y legitimadora de las experiencias a las que se incorporan los adolescentes, que son en esencia las mismas que modularon la incorporación de sus progenitores. En una sociedad como ésta, no es necesaria ninguna institución escolar ni un cuerpo especializado de agentes transmisores de conocimientos; todo lo que el niño necesita saber, lo va a adquirir mediante el contacto permanente con los adultos. Así, en las sociedades primitivas, la única forma de transmisión del saber —de un saber limitado a lo que la sociedad sabe— sucede por medio de la socialización directa, a través de la relación periódica, de forma oral, con las generaciones anteriores. Por lo tanto, en lo que respecta a la relación entre la —educación” y la —enseñanza”, tal como quedaba diferenciada más arriba, se podría decir, con palabras de Fernández Enguita (2001), que:

Para la mayoría, pues, la institución educativa es, en este período de cambio suprageneracional<sup>1</sup>, la familia o la comunidad inmediata; es decir, no existe una institución educativa diferenciada. El proceso de aprendizaje es el proceso mismo de incorporación al trabajo, vale decir que no existe un ámbito dedicado al aprendizaje de modo específico. Los agentes educativos son, sin más, los adultos, o los más adultos entre los adultos: no hay unos agentes singularizados. La base del papel de éstos es la experiencia, no una formación profesional al efecto. El *status* del educador frente al educando se basa en su edad y en su experiencia, que comparte con sus coetáneos, y no es una formación especializada ni en nombramiento burocrático alguno. (p. 17)

Es cierto que no siempre fue posible un proceso de transmisión circunscrito meramente al ámbito de la familia o de la comunidad, sin atisbo de institucionalización ninguna, para el acceso al saber. Fue precisamente la —modernización— de la sociedad y los cambios de gran envergadura que la fueron transformando, lo que condujo a un debilitamiento de las funciones educativas de las viejas generaciones, imposibilitadas —por abrumadas— para desempeñar una tarea de transmisión del conocimiento aprehendido con anterioridad que se revelaba insuficiente para atender a los nuevos retos. Fue surgiendo la necesidad de instituciones encargadas de realizar esta tarea con un nivel de preparación adecuado al momento, con unos agentes específicos convenientemente formados para atender a las demandas de saber y para acumular el saber producido en una sociedad que avanza y se desarrolla de forma apresurada. La escuela y el maestro, en este nuevo contexto, se sitúan en el centro de la actividad educativa, con un respaldo y reconocimiento social de carácter notable —pese a que no se traduce en unos emolumentos a la altura de la misión que se le encomienda— y con una posición que otorga al

---

<sup>1</sup> El autor define tres procesos de cambio que se corresponden con tres épocas diferentes en la historia de la humanidad: *Cambio suprageneracional*: que es aquél que no es perceptible de una generación a otra, bien por su lentitud, bien porque afecta sólo a sectores minoritarios; *Cambio intergeneracional*: que sí es perceptible entre generaciones, aunque sólo por los sectores más relevantes de la población; y *Cambio intrageneracional*: que es perceptible por una misma generación fundamentalmente en los aspectos básicos de la experiencia humana: economía, política, cultura, familia, ciudad... (Fernández Enguita, 2001, pp. 14-15).

maestro cualidades que se sustraen de otros ámbitos. Así, por ejemplo, Fernández Enguita (2001, p. 19) da a conocer las cualidades con que se adornaba la tarea docente acudiendo incluso a términos relacionados con el apostolado: maestro-misionero, profesión-vocación, escuelas-templos del saber, misiones pedagógicas, la noble tarea de enseñar, la ilustración como evangelización...

### **3.1.2.- La educación “metamorfoseada” en institución educativa**

La escuela aparece como una institución que ha de velar por la educación de los ciudadanos. Se crea específicamente para ello. Y su justificación, como afirma Sarramona (2000, p. 61), habría que hallarla, al menos, en las siguientes razones:

- Políticas: para hacer factible la democracia social.
- Sociales: la escuela complementa (y a veces sustituye) la educación familiar e informal.
- Pedagógicas: posee la organización y los recursos humanos pertinentes para llevar a cabo la acción educativa de manera sistemática.

Quizá por ello, como sigue afirmando el autor, donde existe el deseo de aspirar a un mejor desarrollo social, con proyectos tendentes a conseguirlo, es necesario que aparezca la escuela. Ésta posee aquellos atributos que facilitan el cumplimiento de sus objetivos: la educación de los niños y los jóvenes, sin fagocitar a las otras instituciones encargadas de este mismo cometido –como la familia– desde un planteamiento complementario y no frentista. Sarramona (2000, p. 62) los resume con estas palabras:

- La escuela permite una amplia *convivencia entre iguales*, que favorece la socialización en su dimensión más amplia y completa. Para muchos

educandos, la escuela constituye hoy la principal fuente de socialización, debido a las profundas transformaciones acontecidas en la vida familiar y urbana.

- En la escuela se concentran los *profesionales de la educación*, capaces de aplicar los conocimientos y técnicas pedagógicas más pertinentes, con lo cual se tienen las mejores posibilidades para conseguir las metas educativas de manera generalizada.
- A través de su labor formativa, la escuela colabora a la *igualdad de oportunidades* sociolaborales, facilitando la permeabilidad entre los grupos y capas sociales. Así acontece de manera especial cuando existe una red pública amplia y de calidad, que atiende adecuadamente al conjunto de la población escolar.
- La escuela ejerce indudable *influencia sobre su entorno social inmediato*, puesto que su actividad supera el estricto ámbito interno para llegar hasta las familias y las organizaciones sociales de diversos tipos, sobre todo cuando en el centro escolar existe un proyecto de compromiso social con el entorno.
- Aunque comparta la responsabilidad con otras instancias, la escuela –el sistema educativo escolar– sigue siendo garantía fundamental para la *preservación de la cultura general* de un pueblo o territorio. La escuela consolida el aprendizaje lingüístico y los contenidos propios de la cultura vigente a través de sus múltiples actuaciones pedagógicas. No es exagerado afirmar que difícilmente sobrevive una lengua y una cultura que no sea atendida de manera firme en la educación escolar.
- Junto a la tarea de conservación, el conjunto del sistema educativo también *favorece la evolución y la dinamización cultural*, en especial cuando adopta una actitud reflexiva y crítica, que sea germen de los

cambios necesarios para avanzar en el camino del progreso colectivo y la adaptación a los nuevos desafíos planteados por el avance científico y técnico.

- Las funciones educativas y de custodia asumidas por la escuela *facilitan la actividad laboral de los padres*, en especial de las madres en nuestro contexto tradicional, puesto que ofrece un servicio social que se sitúa en el conjunto de las especializaciones y reparto de tareas que son propios de las complejas sociedades contemporáneas.
- Además de todas las posibilidades básicamente sociales que se han indicado, la escuela ofrece igualmente la oportunidad de materializar *proyectos educativos personales*, a través de la información y la ayuda tutorial que desarrolla.

La escuela, pues, al asumir el rango que la eleva a institución de la sociedad, se erige, como afirma Trilla (2003, p. 28), en una forma colectiva y presencial de enseñanza y aprendizaje, que acontece bajo el parámetro espacial que representa el centro escolar (la escuela como espacio propio) y su complementario: el tiempo (los momentos, horarios, calendarios, etc., que marcan la secuencia de actividades y acontecimientos que tienen lugar en su seno); define al menos dos roles de corte asimétrico aunque complementarios (profesor-alumno); exige la selección, dentro del rico acervo cultural, de los contenidos que, convenientemente ordenados, se trafican entre profesor y alumno mediante planes de estudio, currículos, etc.; y finalmente entraña la descontextualización del aprendizaje, por cuanto los contenidos se enseñan y aprenden fuera de los ámbitos naturales de su producción y aplicación.

### **3.1.3.- Una institución... ¿en crisis?**

Se debe fundamentalmente a Husén (1981) la recopilación de algunas de las más notables críticas dirigidas a la escuela. Frente a quienes han

valorado y reconocido su indudable contribución a la sociedad y a los individuos, también han proliferado voces que han puesto en entredicho su eficacia, eficiencia y estructura. A principios de los ochenta, los principales focos de crítica quedaron descritos del modo en que los recogió Husén, con las matizaciones que añade Sarramona (2000, pp. 63-64):

- *Crítica conservadora.* Denuncia el panorama educativo que se dibujó en un horizonte en el que, como consecuencia de la ampliación generalizada de la educación media, grandes capas sociales, que solían estar excluidas de la educación, comenzaron a beneficiarse de ella, con el consiguiente descenso de los niveles de exigencia académica respecto de los establecidos cuando la participación en la corriente educativa era claramente minoritaria y selectiva. Una forma actualizada de esta crítica, que apareció en Europa en los años setenta pero que tuvo su origen en Estados Unidos, tuvo su analogado en España en la década de los años noventa y tras la aprobación de la LOGSE (1990), por medio de la cual el período de obligatoriedad de la enseñanza quedaba ampliado en dos años (hasta los 16 en vez de los 14) y se reformaba el acceso a los estudios post obligatorios, exigiendo tanto para el Bachillerato como para la Formación Profesional Específica de Grado Medio, el nuevo título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (que sustituye al título de Graduado Escolar que se expedía tras finalizar con éxito la antigua Educación General Básica regulada por la Ley General de Educación de 1970). El profesorado manifestó bastante resistencia a las reformas emprendidas y a los cambios organizativos y metodológicos, como recoge el testimonio, bastante representativo del malestar docente, de Cabello (1998, p. 4, citado por Sarramona, 2000):

Esta vía única ha machacado las ventajas y especificidades de las dos vías tradicionales, ha privado a los alumnos de su derecho a una formación acorde con sus capacidades o habilidades, ha

condenado a sus profesores a asumir una composición de alumnos, unos procedimientos y objetivos didácticos, unos enfoques organizativos y una cultura interna tan radicalmente diferente a lo que conocían y valoraban que los ha partido por el eje. (p. 63)

El modelo introducido a partir de la LOGSE (1990) y mantenido, con ligeros matices, por las leyes orgánicas que se han promulgado con posterioridad, como la Ley de Calidad (LOCE, 2002) y la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), sigue siendo una copia del modelo comprensivo que adoptara primero Estados Unidos en los años veinte del siglo pasado y que después fue introducido en Europa con escala, en primer lugar, en el Reino Unido, que fue el primer país en adoptarlo, en la década de los años setenta a ochenta, bajo gobiernos de corte laborista. Este modelo, como afirma el profesor Viñao (2002), no estuvo exento de críticas tanto de los sectores más identificados con la derecha como de aquellos otros posicionados en torno a los ideales representados por la izquierda. Viñao (2002) condensa las críticas vertidas por unos y otros con estas palabras:

La educación comprensiva o integrada ha sido objeto de críticas tanto desde posiciones segregadoras como igualitarias. La diferencia entre ambas críticas es, sin embargo, significativa. En el primer caso, se rechaza el ideario comprensivo para descalificar, después, sus aplicaciones concretas; unas aplicaciones tanto más criticables cuanto más se acercan al ideal o principio en que se basan. En el segundo, se constata la debilidad e insuficiencia de dichas aplicaciones en relación con el ideal pretendido; unas aplicaciones tanto más criticables cuanto más se separan del mismo. (p. 61)

- *Crítica humanista.* Se presenta como un intento por recuperar los valores clásicos de la cultura por contraposición a la inclinación que se adivina en los sistemas escolares por la reconversión de su formación en aras a la búsqueda de empleo y el desenvolvimiento en el mundo laboral. Frente a quienes postulan una forma de pragmatismo que se traduce en la selección de contenidos de corte práctico, emerge la visión de quienes se resisten a renunciar a la visión más humanista de la cultura que se transmite en la escuela. En el contexto español, esta crítica se tradujo en un amplio debate en torno al papel de las humanidades en la reforma educativa a partir de la década de los noventa; un debate que se ha mantenido vivo durante las reformas posteriores y que ha convocado a instituciones relacionadas con el universo de las materias integradas dentro de este amplio espectro (filosofía, lengua y literatura, historia, arte, geografía, latín, griego, etc.), a mantener el debate en torno al sentido y utilidad de estas materias frente al pragmatismo y utilitarismo de las que completan los currícula, de cara a la formación integral que persigue la educación.
- *Crítica neomarxista.* En el otro extremo de la balanza, la crítica neomarxista dirige sus diatribas contra los déficits de un modelo institucional de escuela que, al servicio de los intereses de los poderes fácticos capitalistas, perpetúa todos sus males, reproduciendo las diferencias de clase a través de su función selectiva y de la imposición de la cultura burguesa. Autores representativos de esta corriente, de origen francés, fueron Bourdieu, Passeron, Snyders, Baudelot y Establet. Los dos últimos se expresan en estos términos (Baudelot y Establet, 1975):

La escuela, desde el punto de vista de la burguesía, ya es democrática, pero esta democracia no tiene otro contenido, en una sociedad capitalista, que la relación de división entre dos



clases antagónicas y la dominación de una de esas dos clases sobre la otra. (p. 20)

Siguiendo con el contexto español, no fueron pocas las críticas de la izquierda al modelo comprensivo en relación con su puesta en práctica. Viñao (2002, p. 63) recoge una síntesis de las críticas de estos sectores al modelo que se iba implementando y a su falta de coherencia con los ideales establecidos en sus principios básicos:

- Donde la escuela comprensiva no es única o común, sino que convive con otros tipos o establecimientos de escuela secundaria, éstos se convierten en ramas paralelas selectivas y minoritarias hacia las que se dirigen, con preferencia, los alumnos de familias acomodadas.
- En el seno del modelo integrado surgen profundas diferencias entre los establecimientos docentes en función del nivel cultural y socioeconómico del entorno, o cuando algunos de ellos, por vía legal o de hecho, pueden seleccionar a sus alumnos mientras que el resto se ve forzado a admitir aquellos alumnos lentos, retrasados o que precisan de refuerzo o apoyo, inadaptados al medio escolar o con necesidades educativas especiales.
- En su organización o estructura interna, la escuela comprensiva reproduce y refuerza las desigualdades sociales cuando establece agrupaciones por rendimiento o un currículum con una diversificación tal que las opciones elegidas por los alumnos, o indicadas por los servicios de orientación, funcionan de hecho como si fueran ramas o itinerarios diferenciados.
- La escuela comprensiva oculta y disfraza el carácter socialmente selectivo de los sistemas educativos al hacer que los

alumnos procedentes de minorías étnicas o culturales, o de la clase baja, asuman como natural, justa y adecuada, bajo el manto de un sistema formal y aparentemente igualitario, y el juicio —científico” de los servicios de orientación, su condición de alumnos mediocres e intelectualmente inferiores.

- *Crítica tecnológica.* Ésta es precisamente la única crítica que no tuvo en cuenta Husen (1981) debido a que cuando elaboró las reflexiones que han servido de marco para estos últimos epígrafes, la tecnología no era aún una preocupación ampliamente generalizada en el mundo educativo. Una década después, el panorama era muy distinto, pues una emergente industria de las tecnologías de la información y la comunicación comenzaría a cobrar un singular protagonismo en todas las esferas —sobre todo en la empresarial— de la sociedad, que acabaría provocando la urgencia de que la escuela se adaptase a los nuevos tiempos mediante la incorporación de las nuevas tecnologías. Lo afirmaba muy tajantemente el Informe Delors (Delors y col., 1996) con estas palabras:

La Comisión desea tomar partido claramente en el debate sobre la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en los sistemas educativos; a su juicio, se trata de un objetivo esencial, y es de suma importancia que la escuela y la universidad se sitúen en el centro de un cambio profundo que afecta a la sociedad en su conjunto. (p. 202)

Para la mayoría de los autores consultados, la escuela no puede quedar ajena al avance de las nuevas tecnologías, una realidad que se impone serenamente en el espacio educativo pero que requiere, como condición necesaria, no sólo suficiente, que los agentes implicados —profesores, alumnos y administración educativa—, tomen parte según sus singulares responsabilidades en su expansión y apropiación. Aún existen

resistencias, sobretodo entre el profesorado, a valerse de los recursos que posibilita la tecnología para el ejercicio de las múltiples tareas asociadas a la función docente. La administración, por su parte, no dedica los recursos necesarios para que los centros escolares, de todas las etapas, cuenten con medios suficientes para que la utilización de los medios derivados del progreso tecnológico no sea una excepción reservada a unos tiempos concretos, sino el —homonus” en el que se desenvuelva el ejercicio cotidiano de las tareas de enseñar y aprender. La educación democrática no sería totalmente útil en la sociedad actual si no integrara en su justa medida los avances relacionados con las tecnologías y su presencia en el contexto actual. Lo decía, hace ya varios años, R. Pérez (1998):

El papel de la escuela sería ayudar a formar ciudadanos más cultos, responsables y críticos ya que el conocimiento (en este caso sobre el potencial y los mecanismos de seducción y concienciación de los mass media y las nuevas tecnologías de la comunicación) es una condición necesaria para el ejercicio consciente de la libertad individual y para el desarrollo pleno de la democracia. (p. 40)

En este sentido, no en otro, es en el que la crítica tecnológica se presenta —con más vigencia aún en la actualidad— como un importante aldabonazo en la conciencia de quienes tienen la responsabilidad de incidir en su progresiva incorporación mediante el expediente de ofrecer los medios necesarios para ello junto a la preparación y actualización del profesorado.

- *Crítica “desescolarizadora”*. Más que una crítica se trató de un movimiento, con unos contornos bastante bien delineados y unos exponentes teóricos representativos, de los que Sarramona (2000), entre otros, da cumplida cuenta en la obra que seguimos muy de cerca

en estas reflexiones. El más representativo de cuantos se alinearon a favor de esta crítica, fue el sacerdote católico I. Illich, junto a otras figuras también notables dentro del discurso en pro de la abolición de la escuela y de la transmisión de un saber a través del estrecho corsé de las estructuras institucionalizadas, como Goodman (1973) y Reimer (1973), cada uno de ellos con sus propios matices. El más avezado, por la profundidad de su pensamiento y la construcción de una alternativa a la escuela, fue, como ya se ha dicho, I. Illich (1974). Cuando estudia la historia de las formas en que se ha transmitido el saber a lo largo de los siglos, pone de relieve la condición de advenediza de una institución que, singularmente, ha sabido restringir el área de influencia de otros espacios o esferas en la transmisión del saber –por los cuales, al margen de la escuela, éste llegaba hasta sus destinatarios– hasta tal punto que no es posible concebir otro espacio más idóneo para ello que no sea el escolar. Así lo afirma Santos Gómez (2006):

Al abordar Iván Illich directamente la institución escolar, con la explosiva ingenuidad que lo caracteriza, se esfuerza en mostrarnos que la transmisión del conocimiento y la cultura, que había discurrido durante siglos con espontaneidad *vital* fuera de la escuela y sin necesidad de ella, hoy ha quedado restringida al interior de las paredes del aula. Por eso, en cuanto resultado de un proceso histórico, resulta cuestionable la necesidad de ser educados *escolarmente*. (pp. 186-187)

En el marco de su reflexión, considera que la escuela es una institución —manipuladora”, que dirige al sujeto —hacia los objetivos de producción y consumo propios de las sociedades desarrolladas” (Sarramona, 2000, p. 65) y que no sólo no garantiza la igualdad entre las personas, sino que agranda aún más la brecha que separa a quienes tienen acceso a los bienes de consumo de aquéllos que no pueden acceder siquiera a los

bienes básicos. Sus palabras son suficientemente elocuentes (Illich et al., 1977):

La escuela es el rito de iniciación que conduce a una sociedad orientada al consumo progresivo de servicios cada vez más costosos e intangibles, una sociedad que confía en normas de valor de vigencia mundial, en una planificación en gran escala y a largo plazo, en la obsolescencia continua de sus mercancías basadas en el *ethos* estructuras de mejoras interminables: la conversión constante de nuevas necesidades en demandas específicas para el consumo de satisfactores nuevos. (p. 15)

En este estado de cosas y desde esta crítica tan radical, Illich no concede ninguna posibilidad a las mejoras con las que algunos creen que la escuela podría subsanar sus limitaciones. A su modo de ver, este problema no acabaría solucionándose con la introducción de mejoras puntuales en aspectos tales como la aplicación de nuevas metodologías, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación y ni siquiera con mayores inversiones, medidas que no dejarían de parchear lo que constituye el verdadero problema: la escuela, que ha suplantado el proceso natural de adquisición del saber sometiéndolo a una ritualización e institucionalización desnaturalizadora, encorsetada y legitimadora de los ideales consumistas de las sociedades desarrolladas.

La propuesta de Illich ha girado en torno a su tesis de la convivencialidad (Colom, 2002, p. 102), que se presenta como una pedagogía de la libertad y de la palabra. Libertad, por cuanto acaba con los condicionamientos de lugar, hora y contenido para reunirse y aprender; palabra, que es símbolo de la comunicación, del diálogo y de la formación humana. A partir de estos dos basamentos –libertad y palabra– y como desarrollo de los mismos, Illich cree poder encontrar

una alternativa al modelo preponderante a través de dos medios: uno de tipo tecnológico, que acabaría subsumiendo la escuela en un “banco de conocimientos” en el que cualquier individuo tendría crédito pero para el que sería necesario el uso de los medios audiovisuales e informáticos para su acceso; y, por otro lado, para posibilitar lo anterior, la administración habilitaría un entramado jurídico-económico que facilitara a las familias una suerte de “renta educativa” inversamente proporcional a su nivel de riqueza. Esta renta sería consumida por el individuo según sus propias necesidades de formación y a lo largo de toda su vida. De este modo, como afirma Colom (2002), “se establecería una libre concurrencia en la instrucción” (p. 102). Lo que para Illich (1974) significa que “es el alumno quien decide cuándo, cómo y dónde proceder a la propia formación, y las instituciones educativas surgirían, se desarrollarían o cerrarían según su mayor o menor aceptación del personal” (p. 122). Paralelamente, habría que acabar con el monopolio que ejerce la escuela sobre la instrucción y con el gran capital que se destina a su propio consumo.

Su propuesta, pues, no quiere hacer desaparecer la escuela; sólo la condena como medio de enseñanza y educación y le yuxtapone una corriente que partiría, como se ha visto más arriba, de la iniciativa espontánea de los individuos, mucho más eficaz que la educación intitucionalizada. Así lo condensa Quintana Cabanas (1995):

A este objeto I. Illich propone el uso de cuatro redes que permitirían a todos el acceso a la información y a la capacitación crítica: un servicio de objetos de aprendizaje (bibliotecas, laboratorios, museos, etc.), una oferta de personas competentes dispuestas a enseñar a otras lo que saben, un servicio que posibilite encontrar compañeros de aprendizaje (interesados en aprender lo mismo que uno) y un servicio de información de educadores profesionales a los que se pueda acudir. (p. 92)

<b>Conservadora</b>	Descenso del nivel académico. Perjuicio para los alumnos más capacitados.
<b>Humanista</b>	Preponderancia de los conocimientos más aplicativos. Pérdida de los valores culturales clásicos.
<b>Neomarxista</b>	Perpetuación de la sociedad capitalista. Perpetuación del aparato ideológico del Estado.
<b>Tecnológica</b>	Marginación respecto a los avances tecnológicos. Falta de calidad.
<b>Desescolarizadora</b>	Monopolización del saber. Amenaza a la libertad personal.

**Tabla 1.** Síntesis de las principales críticas a la escuela (Sarramona, 2000, p. 66)

La exposición de estas cinco críticas (véase resumen de las mismas en el Tabla 1), en la que se aglutina el pensamiento convergente de diversos autores y de corrientes con algunos denominadores comunes, no se reduce sólo a un ejercicio de compilación histórica meramente sintético de postulados tendentes a —canonizar” o deconstruir (hasta el punto, incluso, de hacer desaparecer) la escuela. Persigue, además, que se favorezca un ejercicio de reflexión o de autocrítica en el que participen todos los que, de un modo u otro, están directamente concernidos en las tareas docentes o en los procesos de gestión o de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el marco de la institución escolar.

Todas las propuestas tienen, dentro de sí, elementos que han de ser tenidos en cuenta y otros que, por carecer de una base real, no pueden serlo. La escuela, como institución que acontece y se encuentra condicionada por los

parámetros espacio-temporales, se ve afectada por los mismos problemas que imperan en el contexto social en que se ubica. Es un hecho que no puede desprenderse de una cierta función conservadora de la cultura, que no obstaculiza, por otro lado, el ejercicio de funciones dinamizadoras y de cambio. Ello sin perder de vista que, por sí misma, contribuye al progreso y avance de la sociedad, pero sin atribuirse en exclusiva la responsabilidad de los cambios que la sociedad demanda. Es necesario que otras instancias sociales, también con funciones educativas, de manera sinérgica, favorezcan los cambios que los diversos ámbitos de la vida colectiva van necesitando para adaptarse a los procesos que hacen de la sociedad una comunidad más justa y con mayores cotas de igualdad en el acceso al saber. Sin olvidar, por tanto, que el proceso de colaboración entre instituciones o alternativas de educación no conduce a la aniquilación o sustitución de unas por otras. El programa de desescolarización, tal como fue propuesto por algunos de sus defensores, podría ser factible sólo en algunos supuestos de sociedades muy cerradas. El fin de la escuela como institución hegemónica y su sustitución por otras instancias educativas de carácter alternativo, difícilmente podrá garantizar una mayor igualdad de oportunidades sociales, sobre todo en el contexto de una sociedad que se ha ido transformando vertiginosamente en la estructura familiar de sus miembros, en la multiplicación de las fuentes del saber, en la producción de medios tecnológicos para su difusión, etc.

Los retos de la sociedad son también, en cierto modo, retos que ha de afrontar la escuela. Aquella no puede transformarse sin que ésta quede afectada; y la escuela, cuando genera procesos de cambio, incide de forma decisiva sobre la sociedad en la que se incardina como pilar básico. Ambas, escuela y sociedad, participan de una suerte de simbiosis que, manteniendo un difícil equilibrio, evita episodios de parasitismo, que desnaturaliza la institución escolar, o de servidumbre frente a otros dominios con intereses u objetivos apartados de aquellos que son intrínsecos a la institución escolar.



Las críticas que ha recibido la escuela, las que recibe en la actualidad y las que pueda recibir en el futuro, no han de ser recibidas como heridas sangrantes dentro de un organismo vivo, sino como una oportunidad de confrontación de los ideales –viejos o nuevos– sobre los que se mantiene con los nuevos retos con que ha de enfrentarse la sociedad en cada etapa. La sociedad no es un conglomerado —coficable” que deba asociarse a unas coordenadas espacio-temporales inamovibles; muy al contrario, se desplaza de forma vertiginosa a través de los sucesivos cambios a que da lugar el ser humano. Procesos de cambio que reclaman respuestas nuevas para los tiempos nuevos. Y la escuela juega un papel muy relevante en este contexto. Prepara a las jóvenes generaciones dentro de la sociedad a la que pertenecen y a la que volverán con un acervo cultural de considerable importancia. Pero, paralelamente, les tiene que dotar de aquel equipaje que les capacite para desenvolverse frente a los numerosos cambios a que dará lugar la sociedad a la que pertenecen. La escuela, pues, postula objetivos a corto y a medio y largo plazo.

Santos Guerra (2006), con la agudeza que le caracteriza, inaugura las primeras reflexiones de una de sus obras con unas palabras sobre la misión de la escuela y la necesidad de que aprenda de sus propios procesos, de la sociedad de la que forma parte y de sus propios miembros. La crítica —¿por qué no?— habría de ser considerada como una oportunidad más de aprender:

La escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados. Sería un problema gravísimo que el sistema educativo fuese en sí mismo un medio para empeorar éticamente la sociedad. (p. 11)

Y, en otro lugar, continúa diciendo:

Si nos entregamos a la inercia, es posible que estemos navegando a la deriva o, lo que es más grave, hacia el abismo. No hay viento favorable

para un barco que va a la deriva. Es preciso preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante. Las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendizaje. Por su propio aprendizaje. (p. 12)

#### **3.1.4.- Tematizando la escuela desde la crítica de la que ha sido objeto**

El profundo análisis de la situación mundial de la educación realizado por P. H. Coombs, puso de manifiesto –como ya se ha indicado– que la “crisis mundial de la educación” venía a enmascarar en verdad una crisis de los sistemas formales de la educación (Bhola, 1983, citado por Trilla, 1992). La mera expansión de los mismos, con sus estructuras, medios e instituciones convencionales, no podría satisfacer en el futuro las demandas de la sociedad. Las críticas expresadas más arriba comenzaron a poner de relieve, de un modo u otro, las lagunas de unos sistemas que comenzaban a cuestionarse desde distintos ángulos por sus notables limitaciones.

Los numerosos discursos críticos, algunos de los cuales se han recogido en estas páginas, pusieron en tela de juicio la indiscutida superioridad de la escuela como institución encargada de modo exclusivo de atender las expectativas sociales de formación y aprendizaje. Trilla (1992) resume muy acertadamente estos posicionamientos con estas palabras:

El conjunto de estos discursos críticos minaba la confianza en la institución que desde el siglo pasado se había ido convirtiendo en una especie de panacea educativa (y social). Se pasaba de una conciencia pedagógica que hacía de la escuela algo indiscutido y, en ciertos casos, casi la mítica clave de la regeneración social, a una conciencia, cuanto menos, cauta y ambivalente frente a ella. (p. 10)

Por tanto, como sigue afirmando nuestro autor, pese a que la escuela sigue ocupando un puesto privilegiado en el contexto de la educación, su pretendido monopolio ha quedado constreñido, mermado y tematizado por otros ámbitos también educativos, desde los cuales se ha contribuido a formar una imagen de la escuela que la sitúa en unas coordenadas distintas. Trilla (1992, p. 10) lo sintetiza con las siguientes consideraciones:

1. *La escuela es solo una institución histórica.* Y como le ocurre a todo lo que acontece en la historia, nada puede garantizar su supervivencia ilimitada. Surgió en un determinado momento de la historia y podría desaparecer en cualquier otro. La escuela es, pues, una encarnación histórica de la educación, una forma concreta de cosificarla; aquélla sí es esencial a la sociedad, no así la escuela como forma –no exclusiva– de llevarla a cabo.
2. *La escuela es sólo un momento del proceso educativo global de los individuos y de las colectividades.* Las sociedades han hecho coincidir en el tiempo instituciones como la escuela y otras organizaciones sin el carácter institucional y formal que es propio de aquélla. La interacción entre todas ellas ha sido una constante a lo largo de la historia.
3. *Los factores e intervenciones educativas no escolares no pueden entenderse independientes del proceso educativo global del individuo.* Unas veces para reforzar los contenidos escolares y otras para contradecirlos, es un hecho que tanto los procesos educativos escolares como los que se desarrollan fuera de la escuela se interfieren mutuamente. Y lo hacen hasta tal punto que, como afirmara J. Dewey (1918, citado por Trilla, 1992):

Exageramos el valor de la instrucción escolar, comparada con la que se gana en el curso ordinario de la vida. Debemos, sin embargo, rectificar esta exageración, no despreciando la

instrucción escolar, sino examinando aquella extensa y más eficiente educación provista por el curso ordinario de los sucesos, para iluminar los mejores procedimientos de enseñanza dentro de las paredes de la escuela. (p. 10)

4. *Los límites de la estructura escolar no siempre facilitan la atención a las necesidades y demandas educativas.* La multiplicidad de objetivos educativos que se le puede presentar a la escuela demanda, en ocasiones, la colaboración con otras alternativas educativas. A veces, incluso, la escuela no es siquiera la institución más apropiada para facilitar su consecución.
5. *La escuela se complementa con otros medios o entornos educativos.* No se trata de generar alternativas enfrentadas u opuestas a la institución educativa. Se trata, más bien, de hacerlos funcionalmente complementarios.

Los medios o entornos que cita Trilla en estos aportes no son sino los que han recibido la calificación de “no formales”. El concepto, como ahora veremos, tiene su propia historia y nace en un “humus” muy determinado por unos procesos de cambios sociales que incidieron notablemente en la transformación y multiplicación de los espacios educativos.

### **3.2.- Origen del concepto “educación no formal”**

#### **3.2.1.- El concepto en la historia: los comienzos**

La mayoría de los autores, siguiendo la senda inaugurada por Trilla (1985, 1986), están de acuerdo al afirmar que el origen del concepto “educación no formal” hay que atribuírselo fundamentalmente a P. H. Coombs (1971) en su clásica obra *La crisis mundial de la educación*, como ya se ha indicado en otra parte de este mismo trabajo (Ortega y García, 1993; Vázquez,

1998; Pastor, 2001; Colom, 2005). En ella, uno de los capítulos recibe el título de —Enseñanza informal: alcanzar, mantenerse y avanzar”, que comienza con unas significativas referencias a lo que el autor denomina: —Es desconcertante el surtido de educación no formal y actividades de formación que constituyen —o debería constituir— un importante complemento de la enseñanza formal en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país” (p. 201).

Trilla (1992) refiere la forma en que este concepto se introdujo dentro del lenguaje pedagógico antes incluso de que lo recogiera y popularizara P. H. Coombs. Al parecer, la primera vez que se pronunció esta expresión fue en la *International Conference on World Crisis in Education*, que se celebró en el Estado de Virginia (EE.UU.). Al entonces denominado Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, que estaba dirigido por P. H. Coombs, se le pidió que elaborase el documento base para los trabajos del congreso. Este documento, revisado y con los aportes a que dio lugar el desarrollo del congreso, acabó conformando la obra que, bajo la autoría de P. H. Coombs, se titularía *The World Educational Crisis* (1968; en castellano: 1971) y que constituiría el primer intento de elaboración de un discurso en relación con esta nueva terminología. La conceptualización, sin embargo, no pasaría de ser un primer esbozo que se vería necesitado de ulteriores aclaraciones y precisiones.

En efecto, siguiendo a Pastor (2001), que ha realizado un estudio sobre el origen y evolución de este concepto, parece claro que lo que P. H. Coombs realizó en la obra antes citada no fue más que un primer intento de poner orden en un complejo mundo de actividades que habría que englobar en otro sistema diferente (e indefinido) de enseñanza. P. H. Coombs reconoce que existe un marasmo de actividades (educación de adultos, formación en el trabajo, educación de continuidad, etc.), que incide en la vida de los individuos y de las colectividades, sin que hasta el momento se le haya prestado la debida atención. La terminología que se utiliza para englobar este conjunto de actividades, aún en un estadio muy incipiente, no establece distinción alguna

entre “educación no formal” y “educación informal”. Sin embargo, aún cuando no sea muy consciente de ello, Coombs (1971) atisba lo que más tarde sería la primera sistematización de ambos conceptos (el de “educación no formal”, en particular), cuando precisa que, pese a que el conjunto de la enseñanza formal e informal comprende todos los esfuerzos educativos organizados por la nación sin tener en cuenta cómo deben ser financiadas y administradas dichas actividades, únicamente se va a referir a “aquellas actividades que se organizan intencionadamente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje” (p. 199), o sea, lo que más tarde se asimilaría “él mismo lo haría” a la “educación no formal”.

Pastor (2001) interpreta estas reflexiones de Coombs como un proceso de maduración de sus propios posicionamientos primigenios, que va pasando por varias etapas o fases.

En la primera fase, pues, el autor divide el universo educativo en dos sectores claramente diferenciados: *formal* e *informal*, aunque es consciente de que dentro de este último sector hay que diferenciar entre las actividades que han sido conformadas a partir de intervenciones pedagógicas específicas y aquellas otras que no lo han sido. (p. 26)

Estas últimas son aquéllas a las que Coombs alude cuando sugiere la existencia de multitud de ocasiones en que se producen actividades que son educativas pese a que no exista un propósito expreso de que lo sean. Esto ocurriría, por ejemplo, con los libros, revistas, periódicos, películas, la radio, internet, la conversación con un amigo, la relación familiar... O sea, con todas aquellas actividades que, de un modo u otro, son transmisoras de contenidos educativos sin que exista una intencionalidad pedagógica para que ello ocurra.

Paradójicamente, Paulston (1976, citado por Pastor, 2001, p. 26) concibe la educación no formal en un sentido opuesto al expresado por Coombs. Para aquél, la educación no formal incluiría todos los procesos que

para éste recibían el calificativo de “*informal*”; o sea, todos los procesos de socialización y de aprendizaje de habilidades que tienen lugar fuera del ámbito de la escuela. Más tarde, sin embargo, intentando una mayor precisión y operatividad a los fines de su trabajo, limita el significado de la educación no formal a “*la actividad educativa e instructiva estructurada y sistemática, de duración relativamente breve, por medio de la cual las entidades patrocinadoras se proponen lograr modificaciones concretas de la conducta de grupos de población bastante diferenciados*” (p. 101).

Estos intentos de poner orden en los conceptos, se mantuvieron hasta que, en 1973, el mismo Coombs y sus colaboradores Roy C. Prosser y Manzoor Ahmed, establecieron una distinción clara, junto a su correspondiente definición, de los tres conceptos clave para entender en su amplitud el universo educativo. Hasta tal punto eran conscientes de que estaban abriendo una senda aún no explorada, que expusieron con cautela sus apreciaciones terminológicas, justificando la conveniencia de crear una “*nueva terminología educativa*” para facilitar el debate en torno a las nuevas expresiones no convencionalizadas de la educación. A este respecto, pues, proponen la siguiente clasificación:

Al hablar de educación *informal* nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno –de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación. (p. 10)

La educación *formal* significa, desde luego, el “*sistema educativo*” jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad, e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e

instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo.  
(p. 11)

[...] *definimos la educación no formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido –tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia– que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables.* (p. 11, la cursiva pertenece al texto original)

Esta última definición, como puede observarse, conciben la educación no formal en términos exclusivamente negativos, es decir, por comparación con aquellas otras experiencias de educación que sí son formales, aunque reconocen la existencia de objetivos de aprendizaje a los que quedaría condicionada. De cualquier modo, lo que sí parece claro es que, como reconoce Colom (2001, 2005), la diferencia más determinante entre educación formal y no formal es, sorprendentemente, de carácter jurídico y no pedagógico, como veremos más tarde.

Sólo un año después de esta primera definición, Ahmed y Coombs (1974) someten a una nueva revisión sus postulados iniciales desde *—una consideración funcional de la educación—*, para superar el estrecho prisma estructural e institucional utilizado hasta entonces en toda la planificación y administración educativa. La obra titulada *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal* (traducida al castellano en 1975), recogería sus nuevas reflexiones, partiendo de un serio análisis de las necesidades de los estudiantes que daría pie al estudio de los medios educativos necesarios para darles respuesta.

En este amplio marco de reconceptualización, comienzan expandiendo los límites del concepto mismo de educación. Asumiendo la propuesta de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO (1972), lo definen como *—un proceso permanente que se extiende desde los*



primeros años de la infancia hasta la edad adulta y que implica, necesariamente, una gran variedad de métodos y fuentes”.

Mantienen la necesidad de establecer una triada conceptual en torno a la variedad de expresiones de este concepto, y realizan un nuevo intento de definición de los tres modos de educación, aun reconociendo los límites de tales conceptualizaciones, matizando la llevada a cabo un año antes. De este modo, nuevamente afirman que:

Educación informal tiene aquí el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, en el trabajo, divirtiéndose; con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine. En general, la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo incluso el de una persona altamente escolarizada. (p. 27)

(Educación formal) es, naturalmente, el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad. (p. 27)

(Educación no formal) comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. (p. 27)

A partir de esta nueva conceptualización, y eliminando los aspectos meramente negativos por comparación con la educación formal, que de alguna manera sigue siendo la analogada principal, la nueva redacción de Ahmed y Coombs (1974) posee unos límites tan amplios que permite englobar los muchos programas y actividades que ellos mismos citan en la obra (como programas de extensión agrícola y de capacitación para agricultores, programas de alfabetización de adultos, programas comunitarios de instrucción sobre sanidad, nutrición, planificación familiar...), enfatizando una diferencia básica entre la educación formal y la no formal: la heterogeneidad, diversidad y no dependencia mutua de las actividades englobadas dentro del campo de la educación no formal. Pero ésta, aun revistiendo una considerable relevancia, no es la única diferencia que separa ambas esferas. Existen diferencias básicas en cuanto a la financiación, institucionalización, destinatarios y objetivos que persiguen, a las que dedicaremos –junto a las no tan consideradas coincidencias o semejanzas– algunas reflexiones algo más adelante.

<b>Clasificación de Coombs, Roy C. Prosser y Manzoor Ahmed (1973)</b>	<b>Clasificación de Ahmed y Coombs (1974)</b>
<b><i>Educación informal</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso que acontece a lo largo de toda la vida.</li> <li>• Mediante el que se adquieren actitudes, valores, destrezas y conocimientos.</li> <li>• De la experiencia diaria y de las influencias y recursos que se hallan en el entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso que acontece a lo largo de toda la vida.</li> <li>• Mediante el que se adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento.</li> <li>• De las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.</li> <li>• Carece de organización y frecuentemente de sistema.</li> <li>• Pero representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una</li> </ul>

	persona, incluso el de una persona altamente escolarizada.
<b>Educación formal</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘Sistema educativo’ jerarquizado,</li> <li>• estructurado,</li> <li>• cronológicamente graduado,</li> <li>• que va desde la escuela primaria hasta la universidad,</li> <li>• e incluye los estudios académicos generales y programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ‘Sistema educativo’ altamente institucionalizado,</li> <li>• cronológicamente graduado</li> <li>• y jerárquicamente estructurado</li> <li>• que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad.</li> </ul>
<b>Educación no formal</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido</li> <li>• que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda actividad organizada,</li> <li>• sistemática,</li> <li>• educativa,</li> <li>• realizada fuera del marco del sistema oficial,</li> <li>• para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.</li> </ul>

**Tabla 2.** Progresión en la conceptualización propuesta por Coombs, Roy C. Prosser y Manzoor Ahmed (1973) y Ahmed y Coombs (1974)

### **3.2.2.- Otras conceptualizaciones: el “iter” de un complejo proceso de consolidación**

Pastor (2001) ha recogido no sólo las propuestas de Coombs y de sus colaboradores, sino también las de quienes continuaron la reflexión tras la senda inaugurada por aquellos primeros intentos de esbozar un nuevo campo dentro del lenguaje pedagógico. La rica variedad de matices aportados por autores de distinto cuño, junto a los aportes de quienes se distanciaron significativamente de los primeros en algunos aspectos, ha completado un puzzle en el que también pueden hallarse piezas –enseguida se verá– de autores del panorama español.

Veamos, en primer lugar, la posición de Scribner y Cole (1973; traducida al castellano en 1982), quienes sin pretender establecer una conceptualización *ex profeso* de los conceptos —“educación formal” y —“educación no formal”, sugieren, sin embargo, y a propósito de las consecuencias de índole cognitiva en los sujetos que participan de una u otra, que el primero abarca un campo que desborda la educación meramente escolar (o institucionalizada). De ahí que la definan en estos términos:

Cualquier proceso de transmisión cultural que: (i) se organiza deliberadamente para cumplimentar el propósito específico de la transmisión, (ii) que se extrae de la diversidad de la vida diaria, se sitúa en un contexto especial y se lleva a cabo según rutinas específicas, y (iii) que pasa a ser responsabilidad del grupo social más amplio. (1982, p. 9)

Como puede observarse, la confusión entre lo formal y lo no formal es tan real como aparente, y para superar la ambigüedad terminológica en relación con lo que habría de ser considerado específico de cada una de estas dos modalidades de educación, los autores se ven obligados a introducir una subdivisión que considera diferentes, aunque partiendo de una raíz común, la educación formal —“escolar” y la educación formal —en contextos no

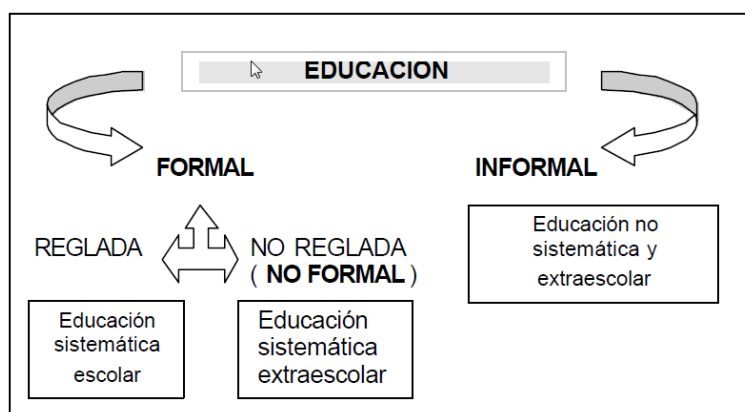
institucionales”. Frente a ellos, la educación informal quedaría conceptualizada como aquella que —seda en el transcurso de las actividades habituales de los adultos en las que el joven toma parte en función de sus posibilidades” (1982, p. 8).

La propuesta de Scribner y Cole (1982) bascula sobre un principio que más tarde se extendería entre algunos teóricos en lengua española: el principio de la institucionalización escolar como elemento diferenciador de los modelos educativos. Aplicando este principio, una de las dos variantes de la educación formal vendría dada por la identificación de todo lo escolar como institucional; y al contrario, lo no institucional, dentro del campo de lo formal, no tendría cabida entre los elementos escolares. Dicho de otro modo: lo escolar e institucional alcanzan una suerte de identificación tal que los convierte en conceptos análogos. Y es aquí donde aparece el problema fundamental de la concepción de estos dos autores. Un análisis de la realidad acaba por desestimar tal propuesta, pues con cada vez mayor frecuencia, como afirma Pastor (2001)

es evidente que no todos los procesos institucionales se dan en la escuela puesto que, cada vez más, las instituciones políticas, culturales, económicas, sanitarias, deportivas, etc., incorporan programas educativos *institucionales*, aunque *no escolares* y, por otra parte, la institución escolar ofrece desde hace tiempo programas educativos *institucionales*, que no están incluidos dentro del currículum legalmente establecido, ni en los niveles y etapas propios del sistema educativo oficial. (p. 534)

En nuestro país, el criterio de institucionalización ha aparecido en autores como Quintana (1991, pp. 50-55), quien establece una distinción entre educación “~~f~~ormal” e “~~i~~nformal”, reservando para la primera una doble caracterización: educación “~~r~~eglada” y educación “~~n~~o reglada”. La educación “~~r~~eglada” englobaría todas las experiencias de “~~e~~ducación sistemática escolar”, como él la define; y la “~~n~~o reglada”, las experiencias de “~~e~~ducación sistemática

extraescolar”. Quintana evita utilizar el concepto —noformal”, porque considera que las experiencias a las que alude aparecerían recogidas en su educación formal —o reglada”, según se aplique el criterio de inclusión, o no, dentro del sistema escolar. Llega, pues, a la identificación —similar a la propuesta por Scribner y Cole— de todo lo escolar como reglado y lo extraescolar como no reglado, con las reservas que ya se han apuntado también en este trabajo sobre las dificultades reales para realizar tales asimilaciones.



**Figura 3.** Representación de la educación formal e informal (Quintana, 1991, p. 52)

Cerraremos este apartado con la revisión de las propuestas de otros autores que no difieren significativamente de las decisivas aportaciones de Coombs, Prosser y Ahmed, primeros teóricos de la educación no formal.

Paulston (1972) es uno de los que con menos matices se abraza, en su propuesta, a la de los primeros teóricos. Quizá lo más llamativo de su propia visión es la forma de representarla. Valiéndose de un modelo de círculos concéntricos, sitúa en el centro a la educación formal; en el segundo círculo concéntrico, a la educación no formal; y en el tercero, a la educación informal. Pero no queda todo aquí. Introduce un cuarto círculo concéntrico que recibe el nombre de —educación internacional” para referirse a todas las iniciativas no provenientes de instituciones nacionales que ejercen algún tipo de influencia. La educación no formal, en su concepción, quedaría definida como aquella que comprende las actividades educativas y de formación —estructuradas,

sistemáticas, no escolares, de relativamente corta duración, en las cuales los agentes promotores buscan cambios concretos en la conducta de grupos de población completamente distintos” (p. 9).

Cole Brembeck (1976) concibe la educación no formal, de un modo menos genérico que los autores precedentes, como —aquella que tiene lugar fuera del sistema educativo formalmente organizado (...) para educar hacia unos objetivos específicos, y que son patrocinados por personas, grupos u organizaciones identificables” (p. 13-14). La Belle (1976), por su parte, sugiere que la clásica división tripartita apunta más al énfasis o a la predominancia de una u otra forma de educación, que a una estricta separación de espacios educativos. Desde este punto de vista, cada una de las tres modalidades asumiría características primarias y secundarias de aprendizaje, con igual importancia en relación a la consecución de los objetivos propuestos. En opinión de Pastor (2001, p. 536), la originalidad de la propuesta de La Belle reside en el intento por mostrar las *interrelaciones* entre las tres modalidades educativas, sin cuestionar la triple división establecida por Coombs.

La educación no formal se ha ido consolidando progresivamente gracias a los trabajos de autores como los aquí citados y de otros muchos, también del espacio de pensamiento español, como se verá a continuación, y ha ido abriéndose paso, paulatinamente, en publicaciones de gran alcance por su gran valor de consulta para teóricos y prácticos de la educación. Así, por ejemplo, la primera obra que se consagró al estudio de la educación no formal fue la ya citada de Brembeck y Thompson (1976), fruto de la gran atracción que este campo de estudio, convertido en línea de investigación de Universidades como la del Estado de Michigan, fue despertando entre los especialistas del campo de la educación. Otro hito fue la inclusión del concepto —educación no formal” en el *Tesaurus de la Educación* de la UNESCO (1977), que la define como aquella que incluye —las actividades o programas organizados fuera del sistema escolar, pero dirigidos hacia el logro de objetivos educacionales definidos” (p. 84). Aunque no de forma expresa, también se cita este concepto

en la *Terminología de la Educación de Adultos* de la UNESCO (1979), para aludir a una de las características de los programas de educación no formal, que no requieren —el enrolamiento formal del estudiante” (p. 91).

Por último, habría que destacar el tratamiento exclusivo que ha merecido la educación no formal en revistas internacionales del ámbito pedagógico. Los más importantes monográficos se publicaron en torno a los inicios de la década de los años ochenta, en publicaciones tan significativas como, por ejemplo, *Documentation et Information Pedagogiques* (nn. 212 y 213, año 53, 1979), *International Review of Education* (vol. 28, n. 2, 1982) o *Perspectivas* (vol. XIII, n. 1, 1983). En España, se ha dedicado un monográfico, más recientemente, en la *Revista Española de Pedagogía* (n. 220, año 59, 2001).

### **3.2.3.- La “educación no formal” en los planteamientos de autores españoles**

El concepto —educación no formal” fue apareciendo en el contexto español gracias al fuerte empuje que supuso la celebración de varios seminarios no precisamente en un ámbito geográfico español, aunque sí lingüístico. Pastor (2001, p. 537) alude a la relevancia, por ejemplo, de un seminario Iberoamericano sobre —Modalidades no formales en la educación de adultos” que llevaron a cabo, conjuntamente, la Organización de los Estados Americanos, a través del Proyecto PREDE, y la Sección de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el que participaron autores como J. Sarramona y L. Tarín, quienes más tarde publicaron sendos artículos en la revista *Educar* (n. 1, 1981-82).

La ciudad de Salamanca acogió otro de los acontecimientos que ayudaron a que el concepto se popularizara en nuestro contexto más cercano: el —Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación”, que tuvo lugar en 1983, con la participación de figuras tan señeras como J. M. Touriñán (1983), A. Requejo (1983) o J. Trilla (1983).



La capital de España fue la sede, en 1990, la “Semana Monográfica”, organizada por la Fundación Santillana, bajo el tema “La educación no formal, una prioridad de futuro”, cuyos trabajos se publicaron en 1991.

Precisamente, en este aquel año se celebró otro “Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación”, esta vez en Llanes (Asturias), con la misma temática. Algunas de las ponencias que se presentaron fueron recogidas y publicadas, unos años más tarde, por J. Sarramona (1992).

Junto a la celebración de estos eventos, hay que destacar la aparición de obras de profesores universitarios que, incluso antes de la convocatoria de los seminarios citados, aportaron su propia visión de la educación no formal. Trilla (1985) es uno de los pioneros en este sentido, pues incluso un año antes de que se publicara su primera obra sobre esta temática, había adelantado sus posicionamientos en obras colectivas (Sanvisens, 1984, pp. 337-365). Ya entonces era partidario de no considerar la educación no formal como parte del sistema educativo graduado y, caso de serlo, sin constituir una forma estricta y convencionalmente escolar (p. 22).

Sarramona, en 1989, definía la educación no formal como “conjunto de actividades claramente intencionales que acontecen fuera del sistema escolar formal, y que no pretenden concluir con aprendizajes reconocidos oficialmente” (p. 35). Para resolver una de las dificultades a la que ya nos hemos referido más arriba, varios años después completa su posición originaria añadiendo que se califican de educación no formal todas aquellas acciones educativas sistematizadas “que acontecen fuera del estricto marco escolar aunque algunas de ellas puedan estar vinculadas a él” (Sarramona, 1992, p. 7).

Otras aportaciones también muy significativas son las de los profesores A. Colom, J. Sarramona y G. Vázquez (1998), y la del profesor J. Gairín (2004), para quien la educación no formal suele identificarse con el proceso de

intervención educativa que se realiza al margen del sistema educativo, sirviéndose o no de medios no convencionales y manteniendo estructuras con identidad propia aunque no generalizables. A ello añade, además, algunas matizaciones que nos parecen muy reveladoras:

Identificar lo formal como lo importante o lo serio es caer en el error por la vía del estereotipo y la simplicidad. Igualmente, lo es establecer la similitud entre la educación no formal y la educación asistemática o informal. La educación no formal no excluye la posibilidad de alcanzar una alta preparación personal y profesional e, incluso, una titulación aceptada ampliamente a nivel social aunque no reconocida oficialmente, ni justifica la falta de un sistematismo que resulta imprescindible para conseguir procesos educativos eficaces. (p. 23)

Más reciente es la definición aportada por Sanz Fernández (2006), para quien la *enseñanza* –no utiliza el vocablo “educación”– *no formal*

se refiere a procesos organizados con intención de lograr aprendizajes pero que o no se generan necesariamente desde la administración del Estado sino desde otras instancias sociales (familia, sociedad civil, organizaciones no gubernamentales, empresas, iglesias...) o si se generan dentro del marco del Estado no son diseñados ni dirigidos ni coordinados por la administración específicamente educativa delegada para desarrollar la enseñanza, es decir, por las agencias educativas o los ministerios de educación sino por otras agencias (Programas educativos del Ministerio de Trabajo, Ministerio del Ejército, Ministerio de Sanidad...). (p. 18)

No podría cerrar este apartado sin citar una de las últimas obras aparecidas en nuestro país sobre la educación no formal, que ha sido coordinada por dos profesores de la Universidad de Granada, C. Torres y J. A. Pareja (2007), y en la que, tras una ajustada conceptualización de la educación

no formal, la animación sociocultural, el tiempo libre y de ocio como ámbitos de la educación y el liderazgo (capítulo que ha sido elaborado por el Dr. Manuel Lorenzo Delgado), se exploran los yacimientos más actuales en donde toma cuerpo la educación no formal como aquel espacio que le es más propio, atendiendo a algunas realidades y casos muy concretos de la provincia de Granada y de otras zonas de España. Mención especial, por la cercanía con la temática sobre la que gira este trabajo, merece el capítulo que, en esta misma obra, desarrolla el papel de los ayuntamientos en la educación, a cargo de los Drs. D. Manuel López Sánchez (codirector de la presente Tesis Doctoral) y D. Juan A. Ruiz Lucena.

### **3.3.- Construyendo puentes entre ambas orillas: la necesaria complementariedad entre la educación formal y no formal**

#### ***3.3.1.- La diferenciación en retroceso: la crítica de A. J. Colom***

No se debe sólo a Colom el interés por entablar puentes de unión entre la educación formal y la no formal, pero no se puede ocultar que ha sido uno de los que con más empeño ha querido mostrar las estrechas relaciones entre ambos universos educativos (Colom, 2001, 2005). Unos años antes de la aparición de estas obras, Ponce de León (1998, citado por Torres y Pareja, 2007) apostaba por instituir puntos de contacto entre ambas educaciones, con el fin de agrandar los estrechos límites impuestos por la institución escolar, de modo que pudiera hablarse de un continuo, dentro del campo de la educación, que comenzando con la participación en las instituciones formales prosiguiese –paralela, simultánea o posteriormente– con programas y actividades de educación no formal (p. 18).

Aun cuando el debate en torno a la consolidación de los conceptos en los que se estructura el universo educativo, ha seguido un proceso que podríamos decir que ha culminado en la aceptación de la terminología con la que se cosifican los tres ámbitos de la educación (formal, no formal e informal),

en un sentido no opuesto, pero sí complementario, teóricos como Colom (2005) han venido destacando la necesidad de entablar puentes de contacto entre la educación formal y la no formal. El proceso no ha seguido, pues, una sola línea –de conceptualización y separación de espacios–, sino que, casi paralelamente, una línea de investigación alternativa ha trazado las mutuas coincidencias y conexiones que existen, al menos, entre la educación formal y la no formal.

A este respecto, nos hacemos eco de unas interesantes reflexiones de Colom (2005) en las que defiende que la diferencia más determinante que se da entre educación formal y no formal es, a su juicio, de carácter jurídico y no pedagógico (p. 11). Para este autor, pues, entre ambas educaciones existen muchas más coincidencias de las que a primera vista se aprecian. La formalidad o no formalidad no radica en características de índole pedagógico, pues no parece posible determinar, desde las Ciencias de la Educación, la existencia de una pedagogía formal diferenciada de una pedagogía no formal. Bien al contrario, en relación con aquellos aspectos relacionados con el ámbito pedagógico, la educación no formal no se diferencia de la formal ni por la utilización del espacio o espacios, ni por la especificación de fines u objetivos profesionales, ni en la utilización de metodologías variadas y flexibles, ni por ser susceptible de ser planificada y evaluada, etc. Luego puede afirmarse con toda verdad que la diferencia entre ambas no puede hallarse en ninguno de estos aspectos, y ello a pesar de que, quienes más interés han puesto en el estudio de la educación no formal –algunos autores más significados han sido citados en este mismo trabajo–, han concentrado la mayoría de sus energías en desentrañar los tres ámbitos educativos, poniendo de relieve sus aspectos diferenciales a partir de sus propios presupuestos hermenéuticos y olvidando –o, al menos, no considerando de forma refleja– sus mutuas relaciones.

Para Colom (2005), cuando se analizan los orígenes de la educación no formal, lo primero que se descubre es que no hay en ella un afán de oposición a las estructuras formales ya consolidadas, sino, bien al contrario, el empeño

por conseguir que la escuela sea sólo una parte de la educación, sin que llegue a identificarse toda ella con una de las posibles estructuras en las que toma cuerpo. La educación no formal es una forma más de educación que se extiende más allá de la escuela, pero sin oponerse ni querer acabar con ella. Sólo intenta complementarla, haciendo de la educación un factor plenamente visible en todos los ámbitos de la vida social. Así lo expresa Colom (2005):

La complejidad social, el desarrollo incesante de la innovación tecnológica, la necesidad de nuevos conocimientos que a su vez pronto quedan obsoletos ha hecho que la sociedad actual requiera de formas más flexibles y constantes de educación: requiere de escuela para después de la escuela. Ésta es la razón de la educación no formal. (p. 12)

Y, por ello, cree Colom que la mayoría de los que han consagrado sus obras a la disección de los espacios educativos, confirmando la triada establecida por Coombs y acentuando las múltiples diferencias entre ellos, han silenciado la perspectiva más completa desde la que puede contemplarse la riqueza que esconde el concepto –educación”: la complementariedad y continuidad de todas las formas posibles del hecho educativo. √, efectivamente, –sigue diciendo Colom– al menos entre nosotros nos ha faltado esta perspectiva longitudinal de análisis” (p. 12).

Perspectiva que habría llamado la atención acerca de las múltiples interferencias que existen entre los diferentes espacios educativos. Porque no existen, de hecho, diferencias en cuanto a los objetivos. Ambas, como afirma Colom (2005), intentan facilitar la vida personal, social y cultural del hombre en todas sus facetas y dimensiones. Tampoco existen diferencias sustanciales en cuanto a la concepción pedagógica desde la que los analizan, pese a que en lo jurídico sí existan sólidas discrepancias. Pedagógicamente, la educación no formal está tan formalizada como la educación no formal. Y eso se aprecia no sólo en que tanto una como otra están institucionalizadas, sino también en que

la educación no formal mantiene una estructura racional, utiliza recursos, materiales, técnicas... propios de la escuela; el profesorado está sujeto a procesos de evaluación, como ocurre en la escuela, etc.

Pero esto no es todo. La escuela, baluarte de la educación formal, se ha ido impregnando de aspectos considerados exclusivos de la educación no formal. Luego puede decirse que el movimiento relacional no se ha producido sólo en una dirección, sino en ambos sentidos: de la educación no formal a la formal y de la formal a la educación no formal. Este último movimiento se ha apreciado en España, por ejemplo, con la incorporación de contenidos de carácter transversal –como la educación para la salud, para la paz, para la educación vial, para el consumo, para la igualdad...– en los currícula de la educación primaria y secundaria, como resultado de la reforma del sistema educativo regulada, en los años noventa, por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1/1990, de 3 de octubre, más conocida por el acrónimo LOGSE). Mediante la incorporación de los contenidos transversales (cuya mayor aspiración fue la de ser ejes en torno a los cuales girasen los clásicos contenidos de la enseñanza), un espacio hasta ese momento reservado a los diversos modos de desarrollo de la educación no formal, se transfería a la escuela, a la institución que representa el ámbito de la educación formal por antonomasia.

El proceso de relación entre ambos espacios no se ha limitado, sin embargo, a la continuidad en lo que a contenidos se refiere. Si importante ha sido este proceso de transferencia mutua, no lo ha sido menos aquél por el cual puede decirse que la educación no formal se ha apoderado de las instituciones formales de educación. La apabullante oferta de actividades que se denominan, de modo genérico, extraescolares, da buena muestra de ello, en los centros de educación infantil, primaria y secundaria. Es más, la mayoría de las administraciones con competencias en materia de educación, como es el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, ha regulado la existencia, como órgano de coordinación docente, de un departamento de actividades

extraescolares y complementarias con especiales atribuciones para la organización y desarrollo, en virtud de lo establecido en el propio Proyecto de Centro, de todas aquellas actividades que, como afirma el Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, están encaminadas a

potenciar la apertura del Centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre. (art. 39.2)

A ello habría que añadir otras formas de educación que han surgido como complemento formativo de quienes, como ocurre con los egresados de los centros universitarios o de educación superior, continúan su formación en estudios de postgrado que otorgan títulos propios configurados por una determinada Universidad; o en cursos de master o experto de los Centros de Formación Continua adscritos a las Universidades; o incluso, como sucede con los docentes en activo de las enseñanzas no universitarias, matriculándose en actividades de formación permanente del profesorado de los Centros de Profesores dependientes de las Consejerías que asumen las competencias en materia educativa previstas en sus correspondientes estatutos de autonomía, o de los Institutos de Ciencias de la Educación.

### ***3.3.2.- Funcionalidad, fenomenología y prolepsis: la tríada relacional de J. Trilla***

Todos estos espacios de interrelación entre los diferentes ámbitos educativos también fueron analizados por Trilla (2003), aunque éste sea uno de los autores que aparecen en el listado de los que, a juicio de Colom (2005), han volcado sus energías en la búsqueda de los elementos característicos de una educación por contraposición a otra o a las otras dos, sin haber subrayado sus muchas conexiones (p. 12).

Sin embargo, una lectura atenta de las obras de Trilla no sólo no justificaría tal aseveración, sino que incluso lo situaría, en cierto modo, dentro de la órbita por la que gravitan los empeños de Colom. De hecho, en la obra que lleva por título *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, publicada por primera vez en 1993 y editada en Ariel Educación en 2003 (edición de la que nos valemos), Trilla y sus colaboradores dedican un capítulo íntegro (el quinto) al estudio de las mutuas relaciones existentes, no ya entre educación formal y no formal, sino a fuer de ser más ambiciosos, entre los tres ámbitos de la educación: el formal, el no formal y, en cierto modo, también el informal.

Para Trilla, tal como también reconociera Colom (2005), la mayoría de los autores, a partir de los primeros esbozos de sistematización propuestos por Coombs, han dedicado sus mayores esfuerzos a la búsqueda de una sistematización de los espacios o ámbitos en que se hace patente o toma cuerpo el hecho educativo. Hasta aquí se puede decir que su juicio coincide con el expresado por Colom. Pero Trilla, yendo un poco más lejos, reconoce que no han sido pocos –quizá los mismos que han dado por válida la tripartición del universo educativo– los autores que, inmediatamente después de teorizar sobre las características diferenciales de aquéllos, han reflexionado sobre sus mutuas relaciones. Entre ellos cita a quien habría que considerar padre de la clásica tríada: Ph. H. Coombs; y a otros autores no latinos que, desde la década de los años ochenta, comenzaron a ver claro que el universo educativo era algo más que la suma de tres constructos teórico-prácticos independientes. Trilla destaca, pues, en este sentido, las contribuciones de La Belle (1982), King (1982), Lengrand (1982), Furter (1980), Yoyole (1987) y Pain (1990).

El mismo Trilla ofrece una propuesta de relación entre los tres modos de educación, fijándose, en primer lugar, en los puntos de contacto a nivel funcional, como él lo llama; a continuación, en las interacciones de carácter



fenoménico; y, por último, a modo de prolepsis, apunta aquellos caminos por los que debiera transitar la educación para aumentar los elementos de contacto entre los tres ámbitos educativos. Veamos los contenidos de esta propuesta con mayor detenimiento.

Para Trilla, la educación, desde el punto de vista de sus efectos, no es la resultante de la acumulación de diferentes experiencias vividas en contextos y momentos diferentes a lo largo de la vida. Es mucho más, por cuanto implica la combinación y mutua dependencia de los acontecimientos vividos en los diferentes escenarios en los que tiene lugar el hecho educativo, ya sean éstos de carácter formal, informal o no formal, u ocurran de modo diacrónico o sincrónico. Si esta interdependencia no tuviera lugar –opina Trilla (2003)–, habría que poner en cuestión la propia efectividad de los espacios educativos (p. 188). De ahí que pueda decirse que, aun cuando no existan conexiones orgánicas o explícitas evidentes, los tres universos educativos están *funcionalmente* relacionados. Trilla (2003) encuentra las siguientes relaciones funcionales (pp. 190-191):

- *Relaciones de complementariedad.* Pese a que, cada una con sus propios matices, las tres modalidades de educación se orientan a la consecución de la educación y el desarrollo integral del sujeto, es obvio que cada una lo hace enfatizando –no excluyendo– aquellos aspectos que, por su propia naturaleza, le son propios. De este modo, dado que ninguna de las tres puede considerarse por sí misma capaz de abarcar todo el proceso de formación que necesita una persona a lo largo de su vida, la complementariedad aparece como la solución más aceptable para atender sus necesidades de formación. Así, tomando prestadas sus propias palabras a modo ilustrativo,

unas instancias atienden más directamente a lo intelectual y otras lo hacen a lo afectivo o a la sociabilidad, unas están diseñadas para ofrecer contenidos generales y otras para adiestrar en

habilidades muy específicas, unas pretenden capacitar para el trabajo y otras actúan en el ámbito del ocio, etc. (p. 190)

- *Relaciones de suplencia.* El caso concreto –muy dado en nuestro País– de las clases de idiomas (piénsese, por ejemplo, en la inmensa cantidad de alumnos y alumnas de todas las etapas del sistema educativo no universitario y universitario, por no citar a los profesionales de distintos campos de la actividad laboral que se matriculan todos los años en centros o academias de idiomas) a las que acuden quienes encuentran deficitario el modelo de enseñanza formal en este campo, es suficientemente ilustrativo de lo que Trilla quiere expresar con el concepto de suplencia. La percepción de un déficit en el modelo de enseñanza formal en lo que respecta a las necesidades de formación de la población en una época o momento determinados (como ocurre en la época actual, por ejemplo, con el dominio de una lengua extranjera), hace surgir en el espacio no formal de la educación alternativas que Trilla llama de suplencia. Este fenómeno, sin embargo, puede también aparecer a la inversa. Lo apuntaba Colom (2005) cuando, tomando como ejemplo la transversalidad, determinaba que algunos contenidos más apropiados para ser tratados en el ámbito de la educación no formal –como la educación vial, para la salud, para la igualdad...– se habían trasvasado al currículo de las enseñanzas formales. Para Trilla este fenómeno responde precisamente a otro déficit, pero en este caso localizado en las estructuras que dan cuerpo a la educación no formal.
- *Relaciones de sustitución.* En algunos contextos –Trilla cita los que tienen graves problemas socioeconómicos y carencias en las estructuras de escolarización junto a los grupos de población que tienen menos facilidades de acceso a la escuela–, la educación no formal aparece como la única –~~la~~ “la de salvación” del hecho educativo y la única garantía de transmisión de un mínimo y necesario acervo cultural a la población. A este respecto, es muy significativo lo que, hace ya varias

décadas, afirmaba Ph. H. Coombs (1982) en relación con las escasas posibilidades del sistema formal para dar respuesta a las necesidades de formación de los países desarrollados y en vías de desarrollo:

As important as formal education is, it must be recognized that a large portion of the burgeoning learning needs in both developing and developed countries lie beyond its reach and competence and can only be served by nonformal and informal modes of education. It is impossible to measure these very diverse needs statistically, but there is good reason to expect them to grow considerably faster in the future than formal education requirements. And existing provisions for nonformal education, especially in developing countries, are clearly even less adequate than for formal education. (pp. 147-148)

- *Relaciones de refuerzo y colaboración.* En ocasiones, los medios educativos no formales se convierten en un auxilio privilegiado a la acción docente que tiene lugar en el ámbito de la educación formal. De hecho, no es sólo una posibilidad, sino un hecho reconocido en la normativa actual que regula la organización de los centros docentes, como vimos más arriba, que el medio exterior se convierta en un escenario extraescolar que refuerce los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en el aula. No son pocos los ejemplos que podrían citarse: los medios de comunicación social, los centros de titularidad pública o privada (como museos, bibliotecas, centros municipales de cultura, fundaciones...), granjas, fábricas, empresas, organismos públicos de la administración del Estado, autonómica o municipal, etc., se ofrecen como plataformas que, a disposición de los docentes, constituyen un espacio privilegiado para reforzar los aprendizajes que el alumnado adquiere en el centro educativo.

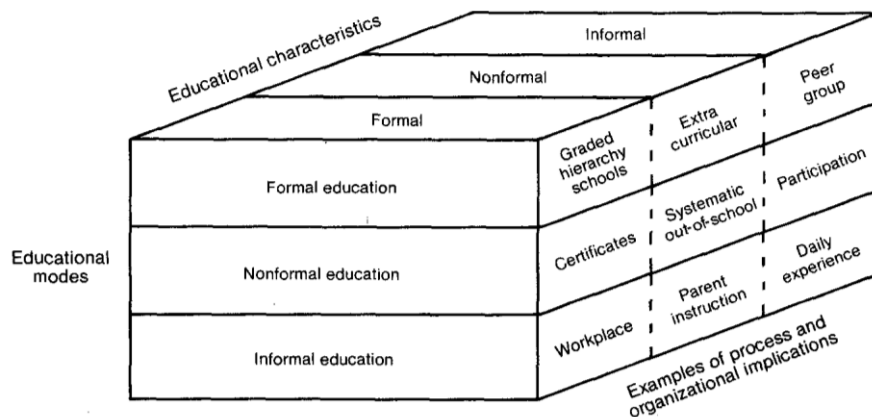
- *Relaciones de interferencia.* Como muy bien señala Trilla (2003) para coronar el nivel funcional de relación, no siempre las relaciones entre los tres ámbitos educativos acontecen en un clima tan propicio para que ocurra cualquiera de los cuatro atributos con que se han adjetivado sus posibles relaciones. En ocasiones, las relaciones lo son de interferencia y contradicción entre ellas. Y ello porque, como ocurre en la sociedad de la que es expresión, la educación no es aprehendida de igual forma en todos los posibles escenarios en los que se cosifica. Creer que existe una homogeneidad en cuanto a la consideración de aquellos valores que han de formar parte del propio patrimonio, en la inclinación teleológica del fenómeno educativo y, como culmen de todo ello, en la orientación hacia el desarrollo integral del sujeto, no es más que una *–idea*” o un *–ideal*” que sólo podría suceder en un medio educativo cerrado que aglutinase, como institución, todas las posibles experiencias de carácter educativo que condicionaran a la persona. Sin embargo, *–al* realidad del universo educativo, por serlo también del universo social del que forma parte, es siempre mucho más heterogénea, con valores en conflicto, con intereses cerrados” (p. 191).

El segundo modo de relación entre los tres universos es, para Trilla, de carácter fenoménico (o fenomenológico). Con ello quiere indicar el autor que, junto a las relaciones de carácter funcional, también desde la perspectiva fenomenológica –o sea, desde el método que extrae las características esenciales de la experiencia–, es posible constatar las mutuas relaciones entre los tres universos educativos. Así pues, una institución –la escuela, por ejemplo–, que claramente se ubica dentro de la tipología de las organizaciones de educación formal, puede simultáneamente incluir actividades de carácter no formal –como las actividades extraescolares– e incluso otras de carácter informal, derivadas de la sucesión de interacciones no planificadas entre los miembros del grupo.

T. J. La Belle (1980) suele utilizar el sintagma “modos predominantes o modos de énfasis” para evitar caracterizar los tipos de educación como si de tres compartimentos estanco se tratara. Estas palabras condensan muy gráficamente su pensamiento:

In practice, informal, nonformal and formal education should be viewed as predominant modes of learning rather than, as Coombs and Ahmed imply, discrete entities. As modes of emphasis, formal, nonformal, and informal education may exist simultaneously, sometimes in concert with one another and sometimes in conflict. (p. 162)

Este presupuesto epistemológico apoya su posición sobre este fundamento: no existe un tipo de educación en estado puro en ningún escenario posible. En cualquier caso, la dominancia de uno de ellos –de uno de esos modos– en un escenario determinado, no evita que exista una relación con los otros dos que puede ser tan conflictiva como ordenada. En el siguiente gráfico expresa La Belle este convencimiento mostrando las mutuas relaciones entre modos educativos y características educativas de cualquiera de los tres posibles ámbitos.



**Figura 4.** Esquema de las interrelaciones entre los tres tipos de educación (La Belle, 1982, p. 162)

Como puede observarse, la escuela, que se encuentra bajo los parámetros tanto del modo de educación formal como de las características de

la misma, en el esquema de La Belle no es un espacio exclusivo de la educación no formal, porque en ella –como indicábamos más arriba– aparecen características de los otros dos tipos de educación. Lo mismo que ocurre con actividades –dícese, por ejemplo, de algunos cursos, jornadas, programas educativos, etc.– que, no perteneciendo en sentido estricto al escenario de la educación formal, contienen algunos elementos que sí le son propios (como la impartición de títulos o certificados con reconocimiento o validez en algunos casos).

Siguiendo el esquema de La Belle, ejemplos de relaciones entre los tres tipos de educación podrían hallarse en infinidad de escenarios. Trilla (2003) aporta algunos de los que recogemos a continuación: los medios de comunicación social, preponderantemente informales, suelen acoger espacios formales (emisiones televisivas o radiofónicas para la U.N.E.D.) y otros no formales (el programa *Thats English!* de TVE en colaboración con la cadena BBC); un libro de texto de cualquiera de las materias de la E.S.O., si es utilizado fuera del contexto escolar por una persona que quiere aprender un determinado contenido, se convierte en un instrumento de educación informal (a nuestro juicio, podría serlo también de educación no formal si es utilizado por un alumno en una academia privada con la intención, por ejemplo, de recuperar los aprendizajes no adquiridos o reforzar los ya asimilados); las Universidades Populares (López Núñez, 2007), organización de educación no formal, acogió tanto programas oficiales orientados a la consecución del título de Graduado Escolar, como otras actividades de tipo más lúdico o de ocio (de carácter informal); una película de cine en soporte VHS o DVD, que en sí misma es de tipo informal, cuando es utilizada por el profesorado en el aula, adquiere la condición de recurso formal; e incluso –añadimos nosotros– un Centro Municipal de Cultura, que es preponderantemente informal, puede subvertir esta condición para acoger en su seno, en algunas circunstancias, actividades de tipo formal (como ocurre cuando presta sus instalaciones, por ejemplo, para que se imparta la Educación Permanente de Adultos).

Trilla (2003), por su parte, opone a esta clasificación de La Belle una reserva que le parece fundamental. Se trata de la escasa correspondencia que existe entre las instituciones de la educación formal, no formal e informal; entre los agentes de los tres escenarios; entre los proyectos y programas, medios e instrumentos y actividades concretas que son etiquetadas como “formal”, “no formal” e “informal”. Para salvar esta dificultad, Trilla hace su propia propuesta taxonómica para otorgarle un uso estrictamente riguroso a los conceptos y referentes a los que se aplican, buscando la equiparación en características y dimensiones.

	<b>Formal</b>	<b>No formal</b>	<b>Informal</b>
<b>Instituciones y entornos</b>	Instituto de bachillerato	Club infantil de tiempo libre	La calle
<b>Agentes personales</b>	Profesor de enseñanza primaria	Educador de centro abierto	Un guardia urbano
<b>Proyectos y programas</b>	Currículum de la secundaria obligatoria	Programa de dinamización cultural	La programación de una cadena de televisión
<b>Medios e instrumentos</b>	Manual universitario	Material autoinstructivo de perfeccionamiento profesional	Una novela
<b>Actividades concretas</b>	Examen de selectividad	Clases particulares de piano	Una tertulia de café

**Tabla 3.** Taxonomía de los conceptos propuesta por Trilla (2003, p. 193)

La última perspectiva desde la que Trilla (2003) aborda las relaciones entre los tres escenarios de la educación, es la que apunta futuras líneas de contacto –algunas no tan nuevas– en orden a conseguir aumentar la permeabilidad y porosidad entre ellos. Propuestas que enfatizan los siguientes aspectos (pp. 194-195):

- Las instituciones educativas formales deben aprovechar el manantial de recursos de la educación no formal e informal para los cometidos que le son propios. Y lo mismo podría predicarse de las instancias formales en lo que respecta a la forma en que debieran ceder sus recursos a cualquiera de las otras dos.
- La educación formal debiera reconocer, de algún modo, los aprendizajes adquiridos en los procesos por los que discurre la educación no formal e informal y otorgarles algún grado de validez. Es lo que sucede, de una forma aún deficiente, con las pruebas por las cuales se alcanzan de modo directo los títulos de Graduado en E.S.O., de Bachillerato, de F.P. o incluso el acceso a la Universidad.
- La existencia de plataformas de coordinación entre instancias educativas formales, no formales y, en su caso, informales, contribuiría a que la pretendida y necesaria complementariedad entre los tres universos educativos se hiciera real, evitando duplicidades y reiteraciones innecesarias.
- No sería descabzado, incluso, que se programaran actividades que combinaran aspectos tanto de la educación formal como de la no formal, abriendo así el abanico de posibilidades de adaptación a entornos, agentes, destinatarios, actividades, etc.

Coinciden Colom y Trilla en la perentoria necesidad de concebir y facilitar ámbitos de encuentro entre los tres universos educativos. Ninguno de ellos –ni tan siquiera el formal, pese a ser considerado con cierta superioridad– puede pretender a la altura del tiempo actual la formación integral de la persona, prescindiendo de los otros. Hay que afirmar con Colom (2005) que —estamos, en la actualidad, ante una ósmosis pedagógica entre ambos tipos de educación que desde la perspectiva de la edad y de los espacios no nos es

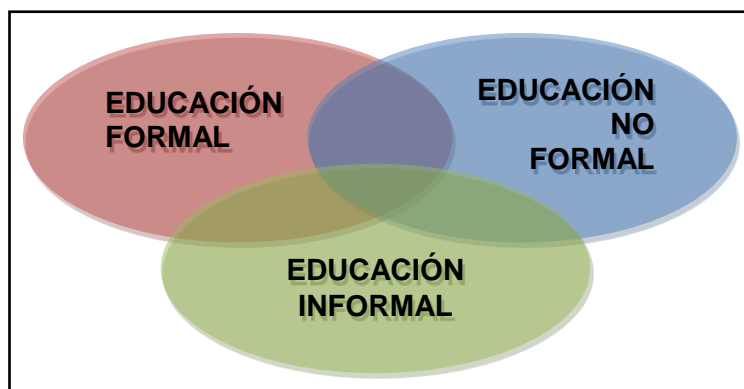


posible diferenciarlas” (p. 15). En este momento no es suficiente únicamente con garantizar la continuidad entre un tipo de educación y otro, como ocurre con el tránsito de la educación formalizada y reglada a otros espacios de educación no formal, una vez concluido el período de formación obligatorio en las instancias formales. La complementariedad aparece como un paso ulterior, que tiene en cuenta que a lo largo del proceso por el cual un sujeto se va haciendo hombre, necesita de forma indistinta de la formalidad, no formalidad e informalidad. La complementariedad es, pues, el umbral al que debieran acercarse los procesos educativos de diversa índole. Lo reconocía Colom (2005) con estas palabras:

Tanto el niño como el adulto necesitan formalidad y no formalidad educativa al mismo tiempo, porque no existe ya ninguna institución que por sí sola sea capaz de dar la formación pertinente que nuestra realidad social demanda de sus miembros. No nos extrañe que la comprensión sistémica de la educación sea cada día más útil ya que nos explica meridianamente la relación que se da entre la educación formal y no formal, al constatar que es una relación permanente entre dos elementos presentes y constantes en los sistemas educativos actuales. Es decir, no puede entenderse la educación actual sin el aporte formal o no formal que, al unísono, la propia pedagogía nos ofrece de tal manera que su continuidad entre una y otra se ha resuelto en una verdadera y necesaria complementariedad. (pp. 15-16)

La continuidad y complementariedad no son más que un reflejo constante del solapamiento a que se ven sometidos permanentemente los tres espacios. Ya lo señalaron Coombs y Ahmed en los inicios del proceso de diferenciación, cuando intuyeron que la disección que se estableciera para separar los tres universos educativos nunca sería un corte limpio, puesto que existe un buen número de interacciones y superposiciones que no sólo hacen tremendamente complicada la tarea de dividir de modo taxonómico entre aspectos propios de uno u otro tipo de educación (Álvarez Castillo, 2004, p.

113), sino que, como acabamos de ver, tampoco es conveniente acudir a ello, por cuanto es necesario que el impulso, en el futuro, venga marcado por un ritmo de relación que abogue por las mutuas implicaciones más que por los estrechos márgenes de las diferencias.



**Figura 5.** Solapamiento de los espacios educativos (Álvarez Castillo, 2004)

### **3.4.- Características de la educación no formal**

Una realidad tan notablemente compleja como la educación no formal, ha de estar revestida, inevitablemente, de características no siempre fácilmente delimitables. Inspirándose en la propuesta de Paulston (1976), Trilla elabora la suya propia, intentando recoger todos aquellos aspectos que caracterizan, no tanto a la educación no formal, cuanto a los programas educativos que se incardinan en su propio espacio. Es la propuesta que inspira las características modales distintivas que siguen a continuación.



**Figura 6.** Características de la educación no formal

- **Objetivos.** La educación no formal ofrece una gran ventaja en comparación con la educación formal: la posibilidad de atender a cualquier tipo de objetivo educativo (ya sea éste de naturaleza cognoscitiva, afectiva o psicomotora), desde una perspectiva general; y también la posibilidad de atender a objetivos que respondan a necesidades vinculadas a cometidos educativos particulares en razón del contenido o de los destinatarios (ejemplos de ello serían los programas de alfabetización de adultos, de formación permanente de los profesionales en activo, de educación para el tiempo libre y animación sociocultural, de educación ambiental). Afronta, pues, con mayores posibilidades de maniobra, la atención de aquellos contenidos cuyo abordaje es menor en la educación formal.
- **Destinatarios.** Los programas educativos no formales no tienen límites en ningún sentido cuando de las características de los destinatarios se trata. O dicho de otro modo, la oferta formativa en este ámbito se dirige a todos los sectores poblacionales, sin limitación alguna por edad, sexo, clase social, etc. de los posibles aspirantes. La participación es, por otro lado, no obligatoria, aspecto este por el que se diferencia notablemente de la educación formal –al menos, de uno de sus tramos, el que discurre

por el período que se conoce de escolaridad obligatoria y que abarca horquillas de edades diferentes en función del País–; se separa también de la educación formal en la no exigencia de los agrupamientos rígidos que son tan característicos de esta última; y concede una última licencia al que toma parte en este tipo de actividades: la de poder abandonarlas en cualquier momento, si considera que no satisfacen sus aspiraciones o su escasa preparación no le permite hacer un uso provechoso de las mismas.

- **Educadores.** Los educadores o docentes de los programas de educación no formal presentan notables diferencias tanto en su acceso al espacio educativo no formal como en su currículum formativo y en la exigencia de unos mínimos para el ejercicio de sus tareas docentes. De hecho, no existe una vía de acceso –análoga al sistema de acceso por concurso-oposición que rige para el profesorado funcionario de los diferentes cuerpos docentes– para quienes ejercen tareas de monitores, educadores o docentes de estos programas. Esta situación ha dado lugar a un abanico de diferentes situaciones que podrían sintetizarse en tres *status* profesionales: el del profesional, el del semiprofesional y el del docente que es completamente amateur. Ésta no es, sin embargo, la única diferencia entre el personal que forma parte del grupo de educadores: la dedicación a las tareas docentes divide a estos profesionales entre los que se dedican a tiempo completo a estas actividades y quienes lo hacen a tiempo parcial; y entre los que no tiene otra ocupación, dedicándose en exclusiva a las tareas docentes vinculadas con el programa en el que participan, y los que compaginan con otro tipo de actividades profesionales de otros ámbitos. Por último, y muy unido a las escasas exigencias de profesionalización de algunos de los docentes, la titulación, condición *sine qua non* para el ejercicio de la profesión docente en el marco de la educación formal, no es un requisito exigible en todos los casos.

- **Contenidos.** En sintonía con lo expresado en relación con los objetivos de los programas de educación no formal, los contenidos presentan tal variedad que responden a la diversidad de contextos en los que se incardinan. Se diferencian de los contenidos de los programas educativos formales –fijados por decretos de la administración (estatal o autonómica) para un territorio determinado con vistas a la homogeneización de los saberes– en que atiende a aquellas particularidades de los sujetos o territorios en los que se llevan a cabo. Y, con bastante frecuencia, asumen aquellos contenidos que o no son tratados con suficiente hondura en los programas formales, o simplemente no encuentran hueco en ellos. Además, la orientación con la que se abordan los contenidos suele ser mucho más práctica y funcional que la de los programas formales, aun cuando en éstos haya crecido el grado de significatividad y funcionalidad, a partir de la promulgación de la LOGSE (1990) y de las sucesivas leyes educativas que han regulado el sistema educativo hasta la actualidad.
- **Metodología.** En relación con la metodología habría que decir algo semejante a lo referido sobre los contenidos. El contexto es el principal condicionante de la misma. Luego no hay una metodología específica que se establezca con carácter previo, como un a priori, sino que es el tipo de programas, los objetivos que persigue, los contenidos sobre los que trata, los sujetos a los que se dirige, etc., lo que va a caracterizar y condicionar el tipo de metodología más adecuado. Lo que sí puede afirmarse es que el universo de la educación no formal se presta a un desarrollo de metodologías que, en relación con las que se utilizan en los programas educativos formales, con todas las matizaciones que hubiera que hacer al respecto, fomentan la participación activa de los sujetos intervinientes, la individualización de los procesos y toda clase de combinaciones grupales para el trabajo en equipo (pequeño, mediado y gran grupo, dinámicas de grupo...). Por otro lado, un sistema no tan rígido en la fijación de aquellos elementos curriculares que forman parte

del conjunto de enseñanzas, facilita –y hasta en cierto modo alienta– la introducción de nuevas metodologías y estrategias metodológicas.

- **Espacios.** Las coordenadas espacio-temporales son las que más notablemente se ven afectadas por las singularidades de los programas o actividades de educación no formal. La educación no formal podría muy bien atribuirse el eslogan *Sin domicilio fijo*. Y, de alguna manera, es así. Porque dentro de la variedad de programas y actividades que ofrecen las instancias que pertenecen al ámbito de la educación no formal, no son pocas las que no exigen un lugar fijo para su desarrollo. O sea, que pueden desarrollarse casi en cualquier emplazamiento en el que se encuentre el individuo interesado en tomar parte de algún exponente de tal oferta. Piénsese, por ejemplo, en la revolución que ha ocasionado dentro de este ámbito la aparición de la red Internet, para no acudir a fórmulas que, a causa de las posibilidades casi infinitas de la navegación por este medio, ya han quedado completamente obsoletas, aunque tuvieran su importancia antaño. Esta importante virtualidad de la educación no formal significa que cualquier persona puede utilizar casi cualquier espacio físico con una función pedagógica. Por no citar aquellos programas que, por su propia naturaleza, son itinerantes, es decir, carecen de *domicilio fijo*, acuden allá donde se encuentra el sujeto (en su domicilio, lugar de residencia vacacional, colegio, instituto, plazas y calles del municipio...) convirtiendo la oferta educativa en un elemento más del paisaje. Sin embargo, es cierto que a veces los programas o actividades de educación no formal se llevan a cabo en lugares fijos. Aún así, a diferencia de lo que ocurre con los centros educativos, no tienen que ser edificios creados *ex profeso* para ello, sino que puede tratarse, por ejemplo, del centro de trabajo que, en determinados momentos del año, acoge los cursos de formación, perfeccionamiento, reciclaje o promoción de los empleados de la empresa; o de una biblioteca, un museo, un centro de ocio, un gimnasio, unas instalaciones deportivas, un centro municipal de cultura, etc., que, teniendo objetivos

educativos o de otra índole muy distintos a los de la educación no formal, pueden convertirse en espacios apropiados para el ejercicio de las actividades de educación no formal organizadas con distintos fines. No habría que descartar –porque así sucede cada vez con mayor frecuencia e incluso al amparo de la propia Administración educativa– a los centros educativos, los cuales, una vez terminada la jornada lectiva, ceden sus instalaciones a otros organismos o instancias, cuando no es la misma Administración, para el desarrollo de actividades de este tipo.

- **Horario.** Una palabra podría definir de modo certero cómo se implica el tiempo en los programas y actividades de educación no formal: flexibilidad. La flexibilidad aparece, en la mayoría de las propuestas, ligada a las notas antes citadas acerca de los recursos espaciales. La más que completa independencia de lugares fijos para el desarrollo de los mismos va unida –en perfecto maridaje– a la innecesaria vinculación a tiempos fijos y ritmos concretos de aprendizaje. Es claro que si una persona no necesita más que un equipo portátil que le permita conectarse a la red para tener acceso a los contenidos de un programa, podrá llevar a cabo esta tarea en cualquier momento a lo largo del día y dedicarle el tiempo que, en cada sesión de trabajo, considere oportuno. De esta forma, se consigue además llevar hasta el extremo la individualización de los métodos de aprendizaje, por cuanto es el mismo individuo quien decide cuándo y cuánto tiempo dedicará a la tarea que tiene que realizar. Cuando la naturaleza del programa no da pie a tanta elasticidad en cuanto a la distribución del tiempo, casi siempre queda garantizado que pueda realizarse a tiempo parcial y con una duración menor que la de los programas o cursos académicos.
- **Gestión.** El universo de la educación no formal no ha generado, como ocurre en la educación formal, altamente jerarquizada y con instancias de control, una jerarquía que regule todos los aspectos relativos a la organización pedagógica de los programas formativos a que puede dar

lugar. No existe ninguna entidad que jurisdiccionalmente tenga potestad sobre un campo tan difuso como éste. Las competencias sobre la gestión y control de los procesos formativos que forman parte de este amplio campo de acción, son privativos de cada una de las instancias, instituciones o personas responsables de la organización de su propia propuesta formativa. La Administración pública puede tener cierto control, de modo indirecto, sobre los organismos o agentes responsables de la edición e impartición de cursos o programas de educación no formal, pero con muy escasas posibilidades de intervención, salvo para garantizar que no se lesionan algunos derechos de los usuarios como consumidores de este tipo de productos. En este sentido, al no existir una normativa tan desarrollada como la que regula los procesos de enseñanza y aprendizaje y la gestión de los mismos en el ámbito de la educación formal, la capacidad de maniobra, de decisión y de participación en los mecanismos de gestión y control de los agentes implicados –educadores y educandos– es significativamente inferior a la de la educación formal.

- **Financiación y costos.** Todas las iniciativas educativas –las formales, sobre todo, pero sin excluir las no formales– requieren de partidas presupuestarias que afronten los costos que genera el desarrollo de las mismas. Las entidades que asumen la financiación de estos programas suelen ser de dos tipos: administraciones o entidades públicas, como la Administración del Estado, la autonómica, la provincial o la municipal; entidades privadas, dentro de las cuales, con fines y objetivos muy diversos, podríamos citar las siguientes: empresas (que fomentan mediante cursos la formación, reciclaje y promoción de sus empleados o, dirigidos a los potenciales clientes, el uso y buen manejo de los productos que comercializan en el mercado), entidades financieras, industriales y comerciales que cuentan con su propia obra social (como es el caso, cercano a nosotros, de la obra social de Caja Granada), organizaciones religiosas (Caritas sería un ejemplo vivo dentro de la



Iglesia Católica), partidos políticos, sindicatos, colegios profesionales... Con todo, el gasto que ocasionan las actividades que organizan estas entidades, tanto públicas como privadas, es significativamente mucho más reducido que el que tiene que afrontar la administración con competencias en materia educativa para sufragar, con cargo a sus propios presupuestos, los costes de la organización y mantenimiento de todo aquello que forma parte del sistema educativo formal. En la educación no formal, por tanto, no sólo es menor el coste por estudiante, el coste del profesorado (que muchas veces, ya lo hemos dicho, se ofrece voluntario para el ejercicio de ciertas tareas de monitor o educador) y el mantenimiento de la infraestructura necesaria para el desarrollo de sus programas o cursos (porque no requiere de espacios específicamente diseñados para ello, como ya se ha indicado), sino que además se consigue abaratar todo sin que se merme la calidad pedagógica de las enseñanzas que ofrece. Lo que es en sí mismo un logro muy relevante en una sociedad en la que, como afirma C. Torres (2007, p. 22), el dinero sigue siendo un elemento imprescindible para sufragar los gastos que generan, entre otras, las actividades de educación no formal que ofrecen entidades u organizaciones que ven en ellas una forma de facilitar procesos formativos cuya necesidad y pertinencia muy pocos pondrían ya en cuestión.

- **Acceso.** El acceso a los programas, cursos o actividades de educación no formal no requiere, para la mayoría de las propuestas, como requisito básico exigible, la posesión de títulos oficiales o el paso por alguna etapa de educación formal. En este sentido, la universalidad de la oferta educativa no presenta el elemento título o grado académico como aspecto selectivo, lo que facilita el acceso a un mayor número de posibles aspirantes interesados en una determinada propuesta o actividad. En compensación, son otros los aspectos que de algún modo se valoran: la experiencia práctica y los conocimientos adquiridos con antelación por cualquier medio, incluido el informal.

- **Evaluación.** Tampoco en relación con este aspecto se puede hablar de un proceso de homogeneización dentro del ámbito de la educación no formal. Si en los currículos de los programas de la educación formal, la evaluación aparece como un elemento claramente definido, no ocurre lo mismo con la que representa la otra orilla de la educación. Por eso, puede decirse que carece del carácter convencionalizado que posee la evaluación en la educación formal y que, no obstante, la evaluación se aproxima mucho más al ejercicio práctico realizado por quien participa en una determinada actividad del ámbito no formal. Luego la evaluación, lejos de realizarse a través de exámenes o técnicas, en cierto modo, habituales dentro de un sistema educativo formalizado, en el que prima la necesidad de evaluar para formular un juicio sobre la pertinencia de una promoción (o, en su caso, titulación), se orienta en un sentido muy diferente, por cuanto se basa en metodologías de evaluación alternativas (las cuales, progresivamente, van haciéndose un hueco también en la educación formal) que tiene como objetivo otorgar un valor a la tarea o tareas efectivamente realizadas.
  
- **Titulación.** La educación no formal ni otorga grados ni concede títulos. El reconocimiento oficial de los programas y actividades que se encuadran dentro de este universo formativo es aún demasiado exiguo. Ésta es precisamente una de las reivindicaciones que proceden desde este frente: el de que la formación adquirida –muy valorada, por cierto, a nivel profesional– se pueda convalidar o, al menos, tenga algún reconocimiento de cara a la consecución de títulos o grados dentro de la vía académica de la educación formal.

Para Gairín, Díaz, Etxague, Galarreta y Oyarzabal (2002, pp. 11-12) las organizaciones de la educación no formal y formal comparten muchos elementos comunes: interrelación estructural de elementos diversos, totalidad aditiva e integradora, instrumentalización respecto a un fin o meta, control

constante y evaluación, dinamismo intra, entre y extracoordinador y sentido de aplicabilidad y de adecuación a la realidad. No obstante, encuentran que, las no formales, se definen de modo diferencial por unos rasgos (o características) específicas (Tomas, 1997, p. 12):

- No están sujetas a parámetros comunes. Esto es, cada organización es diferente porque persigue objetivos distintos, se dirige a unos usuarios muy variados, implica la realización de tareas de muy diverso tipo, etc.
- La iniciativa de los programas o actividades que se enmarcan en el universo de la educación no formal, parte de grupos o colectivos de la sociedad que no suelen tener vinculación ninguna con la Administración.
- La tecnología de la que disponen no ha llegado aún a niveles de elaboración aceptables.
- La cultura evaluativa y el trabajo sistemático no está todo lo integrado que debiera en sus estructuras.
- Combinan la mano de obra profesional con la voluntaria no profesionalizada.
- La tipología de profesionales, dependiendo del tipo de centro u organización, es muy variable, lo que dificulta la ordenación de tareas y responsabilidades.
- Suele haber falta de formación organizativa.
- Las soluciones organizativas aparecen a medida que se encuentran los problemas.

Finalmente, recogemos la propuesta de características que, circunscritas a la realidad española de la educación no formal, elabora Herrera Menchén (2006, pp. 18-22). A su juicio, son las siguientes:

- *Desarrolla teorías o principios propios.* Los ámbitos de intervención de la educación no formal son muy variados y dispersos. —Por sus objetos son muy diversos; ello hace que cada una de estas áreas desarrolle unos principios teóricos que las fundamentan, unos valores específicos a perseguir y unas estrategias determinadas a la hora de ejecutarse” (Herrera Menchén, 2006, p. 18). Las áreas a las que se refiere aparecen asociadas a los principios que les son propios.

<b>ÁREAS EDUCACIÓN NO FORMAL</b>	<b>PRINCIPIOS</b>
<b>Educación Ambiental</b>	Respeto al medio ambiente
	Igualdad de oportunidades
<b>Educación Social</b>	Compensación de desigualdades
	Integración Social
<b>Formación Ocupacional</b>	Inserción laboral
	Integración Social
<b>Animación Sociocultural</b>	Participación social
	Desarrollo comunitario
<b>Pedagogía del Ocio</b>	Creatividad
	Diversión en un ámbito social
	Ocio sano y educativo
<b>Educación para la Salud</b>	Salud
	Igualdad de oportunidades
<b>Formación en Valores</b>	Igualdad
	Respeto a la diversidad
	Cooperación
	Paz
	Empatía

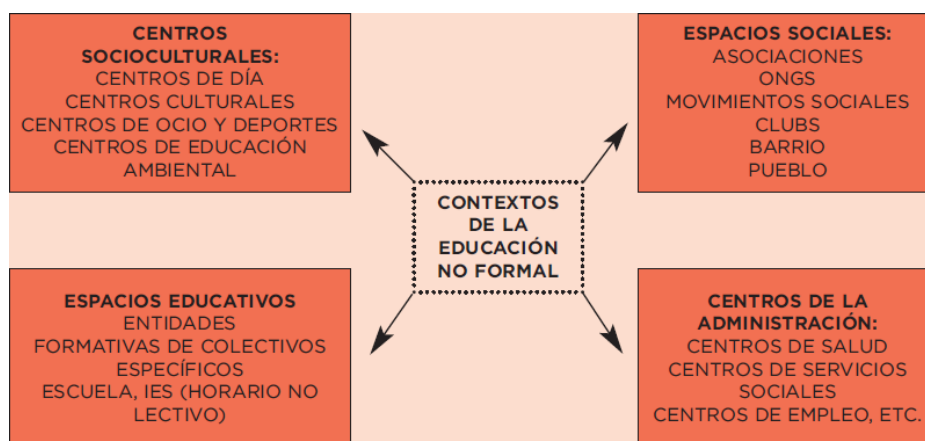
**Tabla 4.** Principios de las áreas de la educación no formal (Herrera Menchén, 2006, p. 19)

- *Se adapta a sus destinatarios y contextos.* Todas las áreas en las que interviene la educación no formal se dirigen a unos destinatarios concretos y su desarrollo tiene lugar en unos espacios o contextos bien delimitados. La autora, a este respecto, expone los casos concretos de algunas áreas determinadas. Así, por ejemplo, la educación ambiental se dirige a la población infantil y juvenil y tiene lugar en espacios al aire libre. La educación intercultural, por citar otro ejemplo, aparece cuando entran en colisión los intereses de dos culturas en un mismo contexto geográfico, por lo que se dirige tanto a la población emigrante como a la receptora, y se desarrolla en multitud de escenarios: la escuela, el barrio, las asociaciones, los medios de comunicación, etc.
  
- *Se diseña, planifica, en cada momento: continua redefinición.* La educación no formal no define de forma cerrada sus prácticas o actividades, aunque los principios sobre los que se apoyen unas u otras sean los mismos. Ello permite, por ejemplo, que una actividad relacionada con la educación ambiental, aun cuando persiga siempre los mismos principios, se desarrolle de forma diferente según unas determinadas variables (entorno, destinatarios, etc.). Esta libertad con respecto a su plasmación concreta es lo que, a juicio de esta autora, posibilita la rapidez con la que la educación no formal se adapta a las nuevas demandas y realidades (Herrera Menchén, 2006):

Este carácter flexible, adaptativo, es quizás la principal baza de la educación no formal, que permite que evolucione de forma rápida y adaptada a los nuevos contextos y situaciones, en contraste con las prácticas educativas formales que tienen mayor dificultad para evolucionar rápidamente. (p. 20)

- *La Educación No Formal es multidisciplinar.* Una de las grandes fortalezas de la educación no formal reside en que se alimenta de los aportes de diferentes ciencias. Por esta razón puede decirse, en verdad, que este tipo de educación se apoya sobre una variedad casi ilimitada de disciplinas que le proporcionan un notable sustento. Si no fuera así, no sería fácil imaginar el desarrollo práctico de una sesión de trabajo orientada al fortalecimiento de la prevención en el campo de la educación para la salud que no tuviera presente los avances de las ciencias de la salud; como tampoco podría concebirse, en el campo de la educación ambiental, sin los aportes de las ciencias ambientales.
  
- *Participación voluntaria.* Éste es un rasgo que ya pusieron de relieve otros autores, aunque Herrera Menchén (2006) subraya al menos dos aspectos que nos parecen interesantes. Primero, que la voluntariedad, frente a la obligatoriedad de los programas educativos formales, obliga a las propuestas de actividades de educación no formal a primar lo atractivo, entre otros aspectos, para garantizar la presencia de sujetos interesados. Ello obliga a la utilización de planteamientos metodológicos diferenciados, pero, de cualquier modo, alejados de los que se asocian a los programas formales; a crear climas mucho más agradables y a planificar actividades lúdicas que atraigan los sentidos. Segundo, que esta pretendida voluntariedad no siempre se ejerce por quienes acaban participando en los programas o actividades. La decisión sobre la implicación de los menores no reside en ellos, como es natural, al menos en lo que respecta a la última voluntad de querer o no querer participar, sino en sus padres o tutores legales.
  
- *Se desarrolla en espacios diversos, no se circunscribe al aula.* Los espacios en los que se desarrolla la educación no formal son muy variados. Con la ayuda de la Figura 7, tomada de la autora que nos proporciona las reflexiones que seguimos, los vamos a exponer muy brevemente. Para Herrera Menchén (2006) existen, al menos, cuatro

grandes categorías de emplazamientos: los *centros socioculturales*, como los centros de día (hogares de la tercera edad), los centros culturales (casa de la cultura, casa de la juventud...), los centros de ocio y deportes (granjas escuela, albergues juveniles, campamentos, campos de trabajo...) y los centros de educación ambiental; los *espacios sociales*, como las asociaciones, las ONGs, los movimientos sociales, los clubs, el barrio y el mismo pueblo; los *centros de la administración*, como los centros de salud, los centros de servicios sociales, los centros de empleo, etc.; y finalmente los espacios más claramente educativos, como la propia escuela, los I.E.S. u otros centros formativos.



**Figura 7.** Contextos donde se desarrolla la educación no formal (Herrera Menchén, 2006, p. 25)

- *Utiliza diversidad de medios y recursos.* El uso de una variedad de medios y recursos es otro de los rasgos que caracterizan a los programas y actividades que se encuadran en la educación no formal. Podría decirse que «todo es válido: los recursos y las técnicas son los medios para conseguir los fines de la educación en un ambiente de aprendizaje lo más agradable posible y tratando de facilitar el aprendizaje» (Herrera Menchén, 2006, p. 21). Por ello, no existe nada definido al respecto, dando lugar a una multiplicidad de recursos que progresa desde los más elementales, como el papel y el lápiz, hasta los que exigen un dominio más evolucionado de la tecnología, como los ordenadores, los cañones de proyección, etc.

- *Muchas prácticas son participativas.* Frente a la pasividad que en determinados momentos se le ha atribuido a la educación formal, la no formal encaja en el prototipo de educación altamente participativa para el sujeto que toma parte en ella. Es el paradigma de educación en la que fácilmente se encarnan las teorías constructivistas que propugnan una determinada pedagogía activa con preeminencia del sujeto, no tanto del docente (o monitor), como actor principal de su propio proceso de aprendizaje. Para nuestra autora, la educación no formal no sólo está muy vinculada a los procesos de participación activa, —es más, es la encargada de enseñar a participar, así como a dar la voz a aquellos que no la tienen” (Herrera Menchén, 2006, p. 21).
  
- *Ambiente de aprendizaje relajado.* Un ambiente relajado y placentero es el que se respira en casi la totalidad de los espacios educativos donde se desarrolla alguna actividad no formal. Ello viene en buena parte exigido por alguno de los atributos comentados más arriba, como el de la voluntariedad, pues difícilmente tomarían parte los potenciales sujetos en actividades que exigieran unos niveles de ansiedad o de estrés semejantes a los que les provocan las actividades o los contextos en los que obligatoriamente tienen que participar (como sería el caso, por ejemplo, de la escuela para los sujetos que se encuentran en el período de escolaridad obligatoria). A ello se une, además, la convicción de que se aprende más y mejor cuando el sujeto se encuentra relajado. —Por eso, se dedica tiempo al inicio de las acciones a la presentación de los participantes, a generar una dinámica de confianza en el grupo y, si es necesario, a resolver los conflictos que surjan en el grupo” (Herrera Menchén, 2006, p. 21).
  
- *Se evalúa de forma colectiva el proceso global de la formación.* La evaluación de los procesos educativos no formales suele centrarse, en la mayoría de las ocasiones, en unos aspectos olvidando la relevancia



de otros. Así, por ejemplo, se utilizan instrumentos que toman en cuenta el proceso que se ha seguido y que recoge la opinión y el grado de satisfacción de los participantes. En algunos casos, además, se evalúa a los responsables de la impartición de tales programas. Pero casi nunca se pone el acento en los efectos del programa en la formación del sujeto interviniente; o dicho de otro modo, en los resultados que el sujeto ha obtenido tras su participación, en los frutos obtenidos o en lo que, en definitiva, ha aprendido.

- *Aunque en muchos casos se organiza desde el voluntariado, la educación no formal es profesional.* Si la voluntariedad es uno de los atributos que definen al sujeto que toma parte en los programas educativos no formales, también lo es de la mayoría de las personas que las hacen posible. Es más, gracias a la corriente del voluntariado es como se nutren de profesionales las organizaciones, ONGs, asociaciones, etc., impulsoras de actividades y programas de educación no formal.

## Capítulo II

# DE LOS MODELOS EDUCATIVOS NO ESCOLARES A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS NO FORMALES (I): AGENTES Y ESPACIOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL ANTERIORES A LA INSTITUCIONALIZACIÓN



## 1.- INTRODUCCIÓN

¿Es educación sólo la que procede de la escuela? El capítulo primero nos ha proporcionado suficientes elementos para dar una primera respuesta a esta cuestión. Todavía en muchos ambientes el concepto educación es identificado inmediata y exclusivamente con uno de los medios que –cómo negarlo– la vehiculizan de modo preferente en nuestra sociedad del siglo XXI: la escuela. El sistema educativo, como ya hemos tenido ocasión de apuntar, ha sido –y sigue siéndolo– la institución que de modo sobresaliente continúa haciendo efectivo el derecho de todo ser humano a acceder a las fuentes de la cultura y a recibir, por medio de ella, la formación que le capacite para insertarse convenientemente en la sociedad actual.

Pero la escuela, tal como la conocemos, con su implacable deseo expansivo a lo largo y a lo ancho del sistema social vigente y con voluntad de convertirse en –~~institución~~ institución social total” (Lorenzo Delgado, 2007, p. 15, ha acuñado el concepto –~~escuela~~ escuela total” para referirse a un modelo emergente de escuela que se va haciendo presente en ámbitos espacio-temporales *de no escuela* o donde eran otras las instancias responsables de la formación) ni ha sido siempre la única institución encargada de la formación o transmisión del saber, ni su influjo ha sido tan expansivo, ni tan siquiera ha sido una organización presente en todas las etapas de la historia de la humanidad con los rasgos que la adornan en la actualidad.

No han faltado estudios que han puesto de relieve la forma en que se ha producido el aprendizaje en otras etapas de la historia. Henry (1971, citado por Sanz Fernández, 2006, p. 22), por ejemplo, encontró hasta cincuenta y cinco recursos que las sociedades antiguas utilizaban para la enseñanza. Los procesos con los que lo hacían no estaban ni sistematizados ni formaban un conjunto educativo estructurado. Pero no hay duda de que los juegos, los premios y castigos, la manipulación de objetos físicos, las narraciones, la imitación, el ejemplo, la observación, por citar sólo algunos de estos recursos, cumplían con un determinado papel en el proceso de transmisión de la cultura. Otras sociedades antiguas, sin embargo, atenuaron esta asistematización estructurando los distintos recursos didácticos en torno a centros religiosos o a rituales de iniciación.

Sin embargo, aún cuando no ha faltado intencionalidad en la transmisión de los procesos básicos que definen el aprendizaje de los individuos, no puede colegirse de ello que sus agentes hayan tenido conciencia de estar tomando parte en la construcción de un entramado organizativo semejante al de la escuela actual. Sanz Fernández (2006) es suficientemente explícito al respecto:

[...] no ha existido ninguna sociedad en la que las habilidades de codificación abstracta de la realidad como la lectura, la escritura, la matemática o la astronomía no fueran transmitidas de una forma deliberada y organizada, salvo en casos de seres humanos muy excepcionales que actuaron en contextos extremadamente particulares. Pero sin embargo toda esta estructuración didáctica no tomó la forma de escuela que nosotros conocemos hasta la edad moderna. Las instituciones de enseñanza que aparecieron en las sociedades predominantemente orales no eran las mismas que las escuelas de la sociedad predominantemente letrada, como tampoco la escuela letrada parece que pueda eternizarse sin una gran metamorfosis en la sociedad de internet. (p. 23)

El saber se ha transmitido de modos muy diferentes en función de los cambiantes y muy dispares contextos históricos. Los modelos sociales han determinado unos usos y costumbres propios en lo que a los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere. Por ello, y siguiendo con el autor de la cita, los modelos sociales que han imperado en determinados períodos han generado formas o modos de comunicar su propio acervo cultural a las siguientes generaciones. En las sociedades orales –como las denomina Sanz Fernández (2006, pp. 10-11)–, integradas mayoritariamente por población campesina, ligada a un espacio rústico y a la labranza de la tierra, la verdadera riqueza no está en el aprendizaje o en la enseñanza, sino en la tierra y el agua. El saber se transmite de padres a hijos y el contexto en que se produce este proceso de transmisión está unido a la convivencia con los padres y a la comunicación oral. Los responsables de la transmisión de los saberes no siempre son maestros en el sentido en que los conocemos hoy, aunque han existido figuras con un estatus, en cierto modo, próximo al actual. De cualquier modo, el mensaje que transmiten de viva voz no es suyo propio, sino aquella herencia que ellos, a su vez, recibieron por el oído de sus predecesores. Se trata de un mensaje tradicional que perpetúa un modelo de sociedad en el que la educación —a es una vía de promoción ni de movilidad social, sino que (...) la experiencia del presente se corresponde con la expectativa de futuro” (p. 12). Fernández Enguita (2001), en relación con esta misma etapa, expresa su pensamiento así:

Puesto que todo lo que necesita, debe y puede aprender el niño lo saben y pueden enseñárselo los adultos, no hay necesidad alguna de una institución ni de un cuerpo especializado que se ocupe de la educación. En otras palabras, no hacen falta ni escuelas ni maestros. En una sociedad primitiva, o prehistórica, cada individuo sabe más o menos lo que la sociedad sabe, y las destrezas sumadas de hombres y mujeres – la primera y más elemental forma de división del trabajo– resume prácticamente el saber social total. Por consiguiente, los niños aprenden

con los hombres adultos y las niñas con las mujeres adultas [...]. La transmisión es esencialmente oral, centrada en un reducido número de mitos, comportamientos y habilidades transmitidos más o menos idénticamente a cada nueva generación. [...] Para la mayoría, pues, la institución educativa es, en este período de cambio suprageneracional, la familia o la comunidad inmediata; es decir, no existe una institución educativa diferenciada. (pp. 16-17)

En la que Sanz Fernández (2006) denomina sociedad letrada, predomina la transmisión del saber mediante la escritura, luego es necesario el uso de medios para fijarla sobre algún soporte y el aprendizaje de la lectura. Con sus diferencias de matices, ésta es la forma de transmisión del saber en las sociedades urbanas, donde el poder no está ya en manos de los dueños de la tierra o el agua, sino en los que ejercen un control sobre estos recursos de modo indirecto, a través de las instituciones sociales (la Iglesia, instituciones políticas y económicas del estado y, en la sociedad postindustrial, de las redes de la información). En esta era urbana, como sigue afirmando nuestro autor,

la enseñanza se consolida como función específica de las sociedades y ser vertebrada en torno a la escritura, la lectura y el libro de texto. Al mensaje tradicional ya no se accede solamente mediante el oído sino también mediante la vista (p. 12).

Y no va a ser ya específicamente la familia la que va a propiciar este proceso de aprendizaje, sino la escuela, que aparece con la misión de crear un espacio y un tiempo mediador entre aprendizaje y realidad, y como aquel lugar en el que se consolida la esperanza, no de perpetuar los esquemas tradicionales y el actual estatus, sino de promocionar en la escala social. Ello dará la opción al pobre de no seguir siéndolo y al iletrado, de convertirse en un intelectual. Fernández Enguita (2001) realiza las siguientes consideraciones en relación con este proceso de tránsito entre estas dos grandes etapas:

Cuando las viejas generaciones ya no pueden introducir a las nuevas en el mundo que les espera, pierden en gran parte sus funciones educativas las instituciones naturales, concretamente la familia y la comunidad inmediata. Se necesitan, por el contrario, instituciones nuevas y agentes específicos, y esto es precisamente lo que va a ser, ante todo, la escuela y el magisterio. (p. 18)

La gran expansión de la cultura del libro, sobre todo a partir del desarrollo de la imprenta y la generalización de la escritura y la lectura, no desplazó de inmediato a la sociedad campesina. Como tampoco el poder civil acabó de un plumazo con el poder religioso. Ni el acceso al saber a través de las páginas de los libros terminó con la cultura oral de transmisión de experiencias. Cuando de la historia se trata, los fenómenos no se suceden por sustitución, sino mejor por superposición. Sanz Fernández (2006) lo resume muy certeramente con estas palabras:

Se superponen las culturas, se interponen los poderes, interactúa la comunicación oral con la comunicación lectora, se complementan los aprendizajes adquiridos en la institución oficial y dominante con los aprendidos en los márgenes de la cultura, se enriquecen mutuamente la pequeña y la gran tradición, la cultura de sabios y la cultura popular. (p. 13)

En este capítulo (junto con el siguiente, del que éste es sólo la primera parte de un *continuum* que estudia primero los modelos educativos no escolares para dar paso, en el capítulo tercero, al proceso de institucionalización de la educación no formal) queremos hacer una síntesis de los procesos de cambio que han tenido lugar desde los que hemos denominado modelos educativos no escolares hasta la configuración de instituciones que asumen el compromiso de propiciar programas, actividades, cursos y, en definitiva, propuestas que se enmarcan en el universo educativo de la educación no formal en el momento actual.



## 2.- MODELOS EDUCATIVOS NO ESCOLARES

Si, como afirma Sanz Fernández (2006, p. 27), son características del modelo escolar de educación, al menos, las tres siguientes: primera, que se trate de una formación basada en las letras; segunda, que la formación sea oficial e impartida por instituciones delegadas específicamente para ello; y tercera, que dé lugar a la expedición de un título que reconozca oficialmente la validez de los aprendizajes, habrá que reconocer que en la historia –como veremos con más detenimiento a continuación– se han sucedido otros modelos que, o bien han participado de algunas, no de todas, de estas características, o sencillamente han cabalgado muy lejos de ellas. Siguiendo a Sanz Fernández (2006, pp. 28-30), de quien vamos a tomar un buen número de referencia en este capítulo, podemos hablar de los siguientes modelos de aprendizaje no escolares:

1. *Modelos de aprendizajes extraescolares no literarios.* En este primer apartado de su clasificación incluye los siguientes modelos de aprendizaje no letrado:
  - El modelo oral de la escuela ateniense con sus resistencias a la escritura y sus distancias respecto a la institución. Por varios motivos, puede considerarse a Sócrates prototipo de este modelo: primero, porque no fue partidario de introducir la literatura en su escuela; y segundo, porque su magisterio no constituyó una tarea de reproducción del poder dominante.
  - El modelo oral de algunas religiones. Sanz Fernández (2006, p. 28) propone como figura prototípica de este modelo a Jesucristo, del que dice que jamás se basó en las letras para enseñar ni reprodujo literalmente la doctrina de la religión judía. Sobre esta base argumentativa cree ver en él a un “maestro” de la educación no formal de su tiempo. A estas consideraciones habría que

anteponerle, a nuestro juicio, y sin querer corregir –sólo matizar– las afirmaciones de Sanz Fernández, algunas serias reservas. Sin querer desdibujar del todo el perfil de un Jesús que, como maestro, enseña con autoridad y preferentemente de forma oral, no hay que olvidar que al menos en una ocasión lo hace después de leer en la Sinagoga de Nazaret unos versículos del libro del profeta Isaías, con los que, según el evangelio de Lucas (4,16-30), da comienzo a su ministerio público. Como tampoco habría que olvidar que Jesús no se distancia de la tradición de la Sagrada Escritura (lo que dentro del conjunto de la Biblia se conoce como Antiguo Testamento), sino de la interpretación que hicieron las autoridades religiosas de su tiempo de la voluntad de Dios contenida en esos libros.

- El modelo familiar de la educación. Sobre este modelo ya se han hecho algunas referencias en la introducción a este capítulo. Cuando aquí se alude a la familia está claro que los referentes no son otros que el padre y la madre, continuadores de una tradición de enseñanza oral, bajo la que sitúan a su propia prole como sujeto receptor de los saberes a los que también ellos tuvieron acceso por vía oral o como resultado de la propia experiencia acumulada.
- El modelo de educación de nobles. Según una antigua tradición, los nobles consideraban que lo propio de su condición no eran las letras, sino las armas. Por ello, creían innecesario el estudio, y sólo en la corte de la Reina Isabel La Católica, de forma excepcional, se cultivaron también en las letras. Una vez creados los seminarios de nobles y depositada la dirección de los mismos, en la mayoría de los casos, a los jesuitas, se introducen contenidos escolares junto a los estrictamente militares, sin participación alguna de las instituciones formales en la impartición

de los mismos. Es más, como cuenta Andújar Castillo (2004), la remoción de los jesuitas de la dirección de estos centros derivó hacia una mayor militarización de los contenidos con que se formaba a los seminaristas.

- El modelo de aprendizaje artesanal. El aprendizaje basado en este modelo se valía eminentemente de la imitación y observación del maestro.

2. *Modelos extraescolares de aprendizaje literario.* Pese a que el modelo literario de escuela –vertebrado en torno al texto escrito, o sea, al libro–, se va extendiendo paulatinamente en una sociedad que va asumiendo el potencial de las letras, bajo el influjo de la Iglesia (que está en el origen de instituciones como las escuelas monacales, escuelas catedralicias, escuelas elementales, escuelas de gramáticas, estudios generales, universidades...), no por ello fueron desplazadas otras formas de acceso al texto escrito. No eran pocos los que aprendían a leer, al margen de las escuelas, de forma autónoma. Instituciones como las Sociedades de Amigos del País, los Ateneos, las Universidades Populares, las Casas del Pueblo, etc., mantenidas o patrocinadas por entidades no oficiales o gubernamentales, ofrecieron –algunas incluso lo siguen haciendo en la actualidad– una forma que hoy llamaríamos extraescolar de aprendizaje.

3. *Modelos de enseñanza extraescolar en la sociedad digital.* En la era de la sociedad digital, la escuela se ve zarandeada por la introducción de nuevos medios de comunicación y de información diferentes al texto escrito. En esta nueva etapa, el libro es desplazado por nuevas herramientas: la televisión, los equipos informáticos, internet... Los nuevos *gurús* son todos aquellos que tienen bajo su control el dominio de los medios de comunicación y la economía global. Y los maestros de esta nueva escuela, con más influjo que los maestros de la escuela

tradicional, son quienes se valen de estos nuevos medios para tener acceso a los individuos que los manejan.

### **3.- ASPECTOS BÁSICOS DE LOS DIFERENTES MODELOS DE APRENDIZAJE EXTRAESCOLAR**

¿Cuáles son los componentes básicos de los distintos modelos de aprendizaje extraescolar? Sin ánimo de ser exhaustivos, vamos a describir algunos de ellos, pese a que es difícil aglutinar, bajo unos mismos epígrafes, contenidos que están muy diseminados en distintos ámbitos de la realidad social. Siguiendo a Sanz Fernández (2006, pp. 30-33), los hemos reunido en distintos grupos:

#### **3.1.- Agentes educativos no escolares**

Dentro de este grupo hay que destacar la importancia de figuras que pululaban junto a las personas más formadas dentro del mundo de las letras (que eran, como es natural, los maestros de las escuelas y los profesores universitarios) y que desarrollaban su propio magisterio en distintos espacios. Así, en lugares revestidos de lo sagrado, como los templos, los confesionarios, etc., ejercieron una importante labor de formación y de adoctrinamiento, los párrocos, los religiosos predicadores, los directores espirituales... guiando las conciencias de muchos iletrados o de personas letradas que dejaban descansar su formación en el ámbito de lo religioso, personal y social.

Junto a ellos, cobra una especial coloración el papel desempeñado por los progenitores, los hermanos, los compañeros de juego y diversión. Hay que destacar, además, la labor desempeñada por los juglares, quienes a la par que cantaban, bailaban o hacían juegos y malabares ante el pueblo, conformaban una determinada conciencia colectiva a través de sus romances. Más adelante, con la llegada de la imprenta, también los que no sabían leer pudieron tener

acceso a los contenidos de los libros, gracias a personajes tan variopintos como el lector que solía leer a los demás en las tabernas, las plazas...

En la actualidad, una figura análoga a la de los predicadores ya reseñada, es la de los tertulianos y colaboradores de los medios de comunicación social. Sólo con el uso de la palabra, sin necesidad de soporte escrito alguno, propalan sus ideas, teorías, impresiones, convicciones, etc., a una sociedad que ha recibido el calificativo de *la segunda oralidad*, por la importancia que dentro de ella –sociedad letrada por excelencia– vuelve a tener de nuevo la palabra oral.

### **3.2.- Contenidos de aprendizaje no formal**

Los contenidos de los aprendizajes formales, como afirma Sanz Fernández (2006), se caracterizan por su especialización y presentación graduada. Especialización que toma cuerpo en la forma en que se ordenan, en ámbitos o disciplinas concretas (como la gramática, la teología, las leyes, la medicina...); y graduación que se corresponde con un itinerario formativo que atraviesa distintas etapas: conocimientos elementales, medios y superiores.

Este esquema podría ser trasladado, matizado con los logros conseguidos como consecuencia de siglos de construcción del saber en sus distintos dominios, a la etapa actual. Pero es precisamente en el proceso de traslación de estos esquemas básicos donde aparece un principio de confusión que mezcla los aprendizajes formales y no formales. O sea, que aunque es cierto que la enseñanza formal ha sido –y es– graduada, ¿se ha concebido siempre de igual forma esta graduación? Es claro que no. Las etapas dentro de los sistemas educativos, incluso en nuestra época más reciente, se han visto sometidas a procelosos y profundos –en algunas ocasiones sólo a meros tratamientos de maquillaje externo que no han alterado los elementos estructurales– procesos de reforma, que han articulado formas de graduación de distinto corte. No hay más que recordar, en tiempos aún no muy lejanos, la

reforma que supuso la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (conocida como LOGSE), del año 1990, que acabó con el esquema básico de la Educación General Básica (E.G.B.), introducido en 1970 por la Ley 14/1970, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, e introdujo la estructura actual que distingue entre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, por citar sólo las dos etapas obligatorias, apenas modificadas por la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación, y menos aún por la que, en la actualidad, regula el sistema educativo en España: la Ley Orgánica 2/2006, de Educación.

A ello hay que añadir que no sólo ha sido este aspecto el que no ha permanecido inalterable con el paso de los años, sino que además la configuración de los contenidos epistemológicos pertenecientes a las diferentes disciplinas, no sólo se han visto absolutamente alterados, como consecuencia de la evolución del saber científico, sino que incluso las disciplinas en los que se integraban han visto cómo su estatus científico –y, por ende, aquello por lo que justificaban su permanencia en los currícula– era puesto en cuestión. De este modo, una disciplina como la teología, a la que la revolución científica desposeyó de su estatus científico, dejó de ser parte de los programas formativos de las universidades y centros de enseñanza, después de haber sido una pieza clave, durante toda la edad media y parte de la moderna, por la presencia de cátedras de teología en los centros de estudios.

Esto mismo ocurrió con otras disciplinas, como el catecismo, la urbanidad, las labores femeninas, la agricultura, etc., las cuales, como si de un movimiento pendular dependiese, han formado parte tanto de los programas formales como de los no formales.

### **3.3.- El espacio no escolar de aprendizaje**

Podría decirse, sin miedo a errar, que espacios para el aprendizaje los ha habido siempre. Pero resulta llamativo que, cuando se rastrea la historia, los

que aparecieron de forma bastante tardía no fueron casualmente los espacios para el aprendizaje no formal, sino los específicos de la escuela formalizada. Es un hecho que los complejos escolares, tal como estamos acostumbrados a verlos en la actualidad, son muy recientes si los situamos en el devenir de la historia. Mucho antes de que aparecieran, existían otros espacios –con funciones prioritariamente alejadas de la enseñanza–, como las iglesias, las catedrales, los anfiteatros, los teatros, etc., que cumplieron, en cierto modo, funciones escolares, como el aprendizaje de las letras.

Pero donde realmente se enseñaba a leer y a escribir era, entre otros lugares, en los soportales, en los atrios, en las casas particulares. En estas últimas se reservaba una habitación en la que, resguardados del frío con utensilios muy caseros (estufas de leña y braseros individuales), los alumnos tenían acceso a la enseñanza de las letras.

Sanz Fernández (2006, p. 31) toma como ejemplo la evolución, en España, de las construcciones arquitectónicas dedicadas específicamente a espacios de aprendizaje. En 1910, dice, siendo el Conde de Romanones ministro de Instrucción Pública –fue el primero en asumir este cargo en la historia de los gobiernos de España–, de las 25.000 escuelas existentes en el estado, más de 10.000 se encontraban ubicadas en locales alquilados, la mayoría de los cuales, además, se encontraban unidos o muy cerca de otros espacios dedicados a otros usos: cárceles, hospitales, cementerios, mataderos, cuadras, salones de baile o cafés...

En la historia de las construcciones escolares hay que destacar tres momentos: Dictadura del General Primo de Rivera (1923-1930), Segunda República Española (1931-1939) y Pactos de la Moncloa, con el gobierno democrático de Suárez, en los años ochenta del siglo XX. En todas esas épocas se desarrollaron grandes programas de construcciones. (p. 31)

¿Qué ocurría, sin embargo, con la educación no formal? Para que ella tuviera lugar, cualquier espacio era idóneo. Si casi cualquier lugar era válido para la enseñanza formal, para la no formal no podía ser de otra manera. Así, los caminos de peregrinación, las iglesias, los monasterios, las catedrales, los teatros, las tabernas, las salas de lectura, los cafés y, más tarde, las empresas, los cines, los teleclubs, los cibercafés... se convirtieron –y algunos lo son aún– en espacios de aprendizaje no escolar. A todos ellos hay que añadir algunos elementos que han ido apareciendo dentro de las ciudades, como las bibliotecas, los centros municipales de cultura, los centros municipales de ocio, las casas de la juventud, las calles y plazas, etc., que han subrayado los rasgos educativos de las ciudades y municipios de nuestro entorno.

### **3.4.- Los tiempos para el aprendizaje no formal**

Una vez definidos los tiempos escolares, con la inclusión de los días, las semanas y los meses, y en jornada diurna, el siguiente cometido fue el de definir otros tiempos que permitieran el acceso a aprendizajes no escolares.

Parece que fue a partir del siglo XVII cuando apareció la preocupación por un tiempo no escolar para el aprendizaje. A ello debieron contribuir no pocos intelectuales, filósofos y pedagogos que estaban convencidos de la necesidad de que la formación se alargase tanto como la vida. En el contexto español son significativas, a este respecto, las posiciones de Giner de los Ríos (1915, citado por Sanz Fernández, 2006) recogidas en uno de sus ensayos sobre la educación:

La formación no tiene límite definido alguno, no se reduce a un periodo determinado de la vida, sino que comienza con ésta y dura tanto como ella dura... El hombre está siempre recibiendo nuevas impresiones que excitan en él nuevas representaciones, sentimientos, reacciones de todas clases y que a la vez educan su energía y aumentan sin cesar así



el contenido actual de su conciencia como la forma en este contenido se entreteje con sus antecedentes. (p. 32)

Gómez de Castro (1992, p. 200) ha llamado la atención acerca de lo que él considera una certera intuición de Giner de los Ríos que coincide con los planteamientos expresados un siglo antes por Condorcet. Este último, filósofo, matemático y politólogo francés, se pronuncia a favor de extender los sistemas escolares a las personas adultas, no sólo para que muchas de ellas tengan la oportunidad –no disfrutada en la infancia o juventud– de acceder a las fuentes del saber, sino para que conserven los conocimientos y adquieran otros nuevos.

Con el paso de los años, se ha ido aceptando con mayor naturalidad que exista un tiempo de no escuela para el aprendizaje. Y, así, la noche –como ocurre con el día– puede ser también un momento dado al aprendizaje; el domingo, día de no escuela, se convierte en día propicio para otros aprendizajes; las vacaciones, por la posibilidad de contar con mucho más tiempo libre, dan opción a aprendizajes que no son fáciles de adquirir durante el resto del año por falta de tiempo.

Junto a ello, Sanz Fernández (2006) destaca la importancia, sin ninguna referencia al modelo escolar, de otros calendarios de aprendizaje:

El calendario de fiestas paganas, el calendario litúrgico cristiano, la importancia dada a las fiestas por parte de los estados nacionales, la dedicación de los días o los años al recuerdo específico de algún aspecto de la vida o de algún problema sobre el que hay que sensibilizar: el día del trabajo, el día del cáncer, el día ‘sin coche’, etc. El calendario ha sido uno de los medios que todos los poderes han utilizado insistentemente para moldear la conciencia y la conducta de los ciudadanos. (p. 33)

### **3.5.- Recursos no escolares de aprendizaje**

El aprendizaje no formal (también el informal) se vale de las potencialidades del texto escrito, más próximo a la escuela –piénsese, por ejemplo, en el libro de texto o manual– que a estos otros dos ámbitos. Pero, además, no desdeña por ello el valor de otros recursos para dar alcance a sus propios fines.

¿Qué otros recursos son éstos? Unos tienen entidad personal, y ya se ha dicho algo sobre ellos: el predicador, el confesor, el líder social... Otros, sin embargo, están soportados por diversos materiales: libro de manual de devociones, el manual de la confesión, los libros de lectura popular, las viñetas, los grafitis, los cancioneros, los cuentos y leyendas, etc.

### **4.- AGENTES Y ESPACIOS DE APRENDIZAJE FUERA DE LA ESCUELA**

A cada uno de los tres modelos de aprendizaje propuestos por Sanz Fernández (2006), que hemos traído hasta estas páginas, se asocian unos determinados agentes de enseñanza o promotores de aprendizaje, aun cuando no hayan tenido el reconocimiento que en la actualidad se concede a quienes desarrollan tareas docentes tanto en el ámbito de lo formal como de lo no formal.

A continuación, y porque puede resultar interesante descubrir los antecedentes de los actuales profesionales de la educación no formal, vamos a detenernos en algunos de los personajes que han cumplido estas funciones. Después se verá cuáles eran los espacios en los que las ejercitaban. Y, por último, pero ya en el capítulo siguiente, conoceremos algo más de las instituciones que en la actualidad acogen e impulsan las actividades que pueden considerarse continuadoras de aquellas otras desarrolladas por los pioneros de la educación no formal. Para todo ello, como venimos haciendo en

este capítulo, vamos a seguir muy de cerca, entre otras, las aportaciones de Sanz Fernández (2006, pp. 35-82).

#### **4.1.- La enseñanza en la sociedad antigua: Hermes y Sócrates**

##### **4.1.1.- El dios Hermes y la tradición en torno a un doble significado**

Soportado sobre una doble tradición (egipcia y griega), Hermes ha sido considerado uno de los maestros espirituales y guía de la humanidad. La palabra griega de la que procede su nombre, Ἑρμῆς, está en el origen de su posición como dios griego de los caminos y de las encrucijadas, que ayuda a entender los significados de los símbolos desconocidos para el caminante. Una ulterior interpretación de su misión divina lo convierte no sólo en aquel que ayuda a cruzar las fronteras que separan los pueblos, —sino el que abre o cierra las fronteras del saber en el caminar por la vida” (Sanz Fernández, 2006, p. 36).

De esta misma raíz surgen dos tradiciones diferentes. La primera es la que gira en torno al concepto de *hermenéutica* (del griego ερμηνευστική τέχνη), arte de abrir los significados ocultos; y la segunda es la que procede del concepto *hermética* (del griego ερμητικά) o *hermetismo*, arte de ocultar conocimientos. Hermes es considerado símbolo de las dos interpretaciones: es la puerta que se abre o se cierra al conocimiento y a la sabiduría.

Los continuadores de la tradición hermética se consideraron a sí mismos sucesores de la tradición iniciada por Hermes, al que creían fundador de las llamadas ciencias herméticas: la alquimia, la magia y la adivinación. Los maestros de tales ciencias no dejaban nada escrito. La sabiduría se transmitía del maestro al discípulo, del iniciado al neófito, de los labios a los oídos. Si era necesario dejar escrito algún mensaje, éste sólo estaba accesible para aquéllos que poseían una determinada clave interpretativa.

Este modo de proceder en cuanto a la transmisión de contenidos fue muy utilizado en distintos momentos de la historia. En los orígenes de la persecución, los cristianos utilizaron la palabra *ichthus* o *ichthys* (en griego ΙΦΘΥΣ), que significa *pez*, como acrónimo que proviene de las iniciales del mensaje cristiano *Jesucristo, Hijo de Dios, Redentor* (en griego ΙΗΣΟΥΣ ΧΡΙΣΤΟΣ ΘΕΟΥ ΥΙΟΣ ΣΩΤΗΡ). También la masonería se valió del hermetismo en la transmisión de sus símbolos y significados, descifrables únicamente en el seno de sus logias (Vidal, 2005).

Pero Hermes ha dado lugar a una segunda tradición que se identifica con la función de interpretar y descifrar los mensajes. El *hermeneus* es el que interpreta los significados de los símbolos que el caminante por tierras extrañas desconoce. Esta función, con el paso de los años y las sugestivas aportaciones de autores como Schleiermacher y Dilthey, asumió el estatuto epistemológico de disciplina: la hermenéutica, entendida como un método por medio del cual se recorre un camino que conduce hasta la interpretación y comprensión de los textos. Aunque su origen se remonta a los inicios del estudio de la Sagrada Escritura, no tardó en sobrepasar estas fronteras para abrirse a otro tipo de textos. La hermenéutica contemporánea se ha ido pergeñando con las aportaciones de autores (Michel Foucault, Jacques Derrida, Jürgen Habermas, Otto Apel, Richard Rorty, Gianni Vattimo, Paul Ricoeur, etc.) que provienen de diversos frentes, lo que la ha convertido más en una atmósfera que en una corriente bien definida. La misión de los que la cultivan no ha sido otra que la de desentrañar, analizar e interpretar la multitud de símbolos que se encuentran presentes en el mundo de lo real (Garagalza, 2002).

#### **4.1.2.- El ejercicio de un magisterio no formal: Sócrates**

Sócrates fue un hombre muy comprometido consigo mismo y con sus conciudadanos. Quizá fuera este sentido de la responsabilidad en la gestión de la cosa pública lo que lo inclinó hacia una determinada forma de hacer política que no necesitaba los espacios, ni las instituciones, ni las formas clásicas de

encarnarla para mostrarse comprometido con el ejercicio práctico de la palabra. Y no parecía importarle mucho la marginalidad en la que se movía su extraordinaria forma de ejercer la política. Se percibía a sí mismo como uno de los pocos atenienses que se dedicaba al verdadero arte de la política sin formar parte de las instituciones políticas.

Sin embargo, si por alguna especial característica es conocido Sócrates dentro del mundo de la pedagogía, ésta no es otra que la de ser símbolo del educador por excelencia entre los griegos y, con el transcurrir de los siglos, para todas las generaciones de filósofos y pedagogos. Llama poderosamente la atención la forma en que Sócrates se vale de la filosofía para atraer a los jóvenes al saber. Podía hacerlo porque, como buen pedagogo, conocía sobradamente a la juventud de su época. Juicio que coincide con el expresado por Jaeger (1994):

Nadie le igualaba en agudeza de observación para seguir los pasos a la juventud que se iba desarrollando. Era el gran conocedor de hombres cuyas certeras preguntas servían de piedra de toque para pulsar todos los talentos y todas las fuerzas latentes y cuyo consejo buscaban para la educación de sus hijos los ciudadanos más respetables. (p. 30-47)

Su forma de ejercer el magisterio –como ocurría con la política– huía de los recintos cerrados, de los espacios consagrados al ejercicio de la enseñanza. Él solía hablar en público, en espacios abiertos, en las plazas, en el mercado, en el gimnasio. No se ve a sí mismo como un académico de la enseñanza ni reconoce dedicarse a ella. Tampoco tiene discípulos, sino camaradas. Sin embargo, en este nuevo contexto, pese a su pretendido distanciamiento de los clásicos maestros, él es un auténtico maestro que educa y sabe educar basando sus enseñanzas en la *arite* (en griego ἀρετή) o *virtud*. Platón, en sus *Diálogos*, lo presenta como un maestro de la virtud. En griego, este concepto tiene una orientación holística u holonómica que supera la estrecha concepción del término en la lengua castellana. —Virtud”, en Sócrates,

posee un carácter integral, el carácter de lo perfecto, de lo perfecto en todo orden y género. Para Jaeger (1994):

Las *aretai* o *virtudes* que la polis griega asocia casi siempre a esta palabra, la valentía, la ponderación, la justicia, la piedad son excelencia del alma en el mismo sentido que la salud, la fuerza y la belleza son virtudes del cuerpo, es decir, son las fuerzas peculiares de las partes respectivas en la forma más alta de cultura de que el hombre es capaz y a la que está destinado por su naturaleza. La virtud física y la espiritual no son, por su esencia cósmica, sino la *simetría de las partes* en cuya cooperación descansan el cuerpo y el alma. (p. 421)

Luego, para Sócrates, si alguien es virtuoso, no lo es por apropiación de una cualidad específica y particular del alma o del cuerpo (como sería, por ejemplo, la virtud de la constancia, la virtud de la mansedumbre, la virtud de la limpieza en el trabajo, etc.). Quien posee la virtud en uno de los ámbitos de su existencia, lo es también en cualquier otro. El virtuoso no lo es sólo de un aspecto concreto de su vida, sino en todas sus dimensiones. Y la educación por la que apostaba Sócrates, por la que polemizaba continuamente con los que intentaban persuadir las mentes de los jóvenes, a quienes enseñaba en los pórticos, en las calles y plazas de Atenas, no tenía más finalidad que la de arrebatar las mentes juveniles de las sombras de la apariencia, de la ceguera de la ignorancia, y elevarlas paulatina y metódicamente hasta la luminosa región de la verdad y la auténtica realidad. Esta finalidad no es, pues, primariamente científica, teórica, sino fundamentalmente ética, moral. No buscaba convertir a los jóvenes en hábiles expertos en parcelas determinadas de la ciencia y de la técnica, sino, ante todo, de hacer sabios y buenos ciudadanos. Y a ello la escuela contribuía de modo deficiente. Una constante que, como afirma González de Cardedal (2004), han puesto de manifiesto intelectuales de talla reconocida:

Desde Sócrates a Hölderlin, los hombres clarividentes se han sorprendido de que haya escuelas donde se preparaba para todo, pero no las haya donde se prepara para ser hombres sin más, con aquella plenitud y dignidad que lo humano implica y reclama. (p. 187)

Esta sugerente visión de la enseñanza no estuvo exenta de riesgos. De hecho, Sócrates pagó con su propia vida su inquebrantable deseo de educar a los jóvenes en la verdad y en la justicia. Los malos gobernantes, los nefastos políticos de la ciudad, vieron en su persona un elemento subversivo que era necesario aniquilar. Él, sin embargo, supo mantenerse firme hasta el final de su vida y, gustoso, pagó, entregándola, su inquebrantable vocación de maestro de la verdad, su libertad, autonomía y distanciamiento de la institución docente.

El educador de este tiempo, al verse reflejado en el espejo de la enseñanza socrática, aprende que la verdad, la perfección e ilusión ha de alumbrar la vida naciente, atrayéndola. Valora sobremanera el servicio a la verdad, la libertad, el fin de las esclavitudes que atenazan la conciencia, la perfección y la virtud. Jiménez Lozano (1998, citado en González de Cardedal, 2004, pp. 292-293), con su extraordinaria pluma, expresaba esta forma de maridaje entre la cultura occidental y la herencia socrática:

Toda educación que no es socrática o en busca de la verdad es adoctrinamiento y ahormamiento a un rebaño y a los ideales del rebaño, y creo que no se ha disimulado. Se decía: Hay que estudiar para ser alguien útil a la sociedad'. Para eso se iba a la escuela y el estado tenía abiertas las escuelas gratuitas: para hacerse con gentes útiles y mandibles. Pero de vez en cuando había algún maestro socrático que aseguraba: Hay que estudiar para saber y hacerse un hombre'. Y cuando se nos ponía como ejemplo de vida al propio Sócrates, o a Pasteur, pongamos por caso, se nos proponían modelos de hombres, no de ciudadanos útiles. Todavía en mi escuela contaban mucho los *exempla*, las vidas ejemplares, la lectura de los diversos libros *De viris*

*illustribus*. Resultaba muy apasionante saber que habían existido gentes así. Te maravillaba. (pp. 98-99)

## **4.2.- Predicadores y confesores: oficios no escolares vinculados a la enseñanza**

### **4.2.1.- La predicación en un contexto cristiano, analfabeto y dividido**

El modelo socrático de educación que hemos esbozado con brevedad en el apartado anterior, ejerció un gran influjo en la Edad Media. Coincidimos, por ello, con el juicio formulado por Remolina, Velázquez y Calle (2004), apuntando a quienes, en los albores de la Edad Media, tomarían el testigo de la enseñanza tanto dentro como fuera del ámbito formal de la escuela:

El modelo socrático influirá notablemente en el concepto de educación de la Alta y Baja Edad Media cuando comienza a delinearse con claridad el perfil del maestro o forjador de las conciencias. Antes de la creación de las grandes universidades, la figura del maestro siempre cobró relevancia al ser asociada con el más elevado ideal de educación. Durante la Edad Media, era un clérigo el protagonista del proceso educativo, promotor de la escuela urbana del siglo XIII, perteneciente a la gilda o *universitate* de maestros o escolares y su oficio es el de pensadores que transmiten las ideas a través de la enseñanza. El maestro (magíster) era, por lo general, un erudito y se le miraba con el respeto debido al acervo de su saber. (p. 268)

Efectivamente, durante la Edad Media –baja y alta Edad Media–, los clérigos asumieron funciones escolares y no escolares. Junto a un clero erudito, académico, cultivador de las letras, podía hallarse otro popular, predicador y misionero, que no se valía de las cátedras universitarias, sino del púlpito de los templos para ejercer un ministerio fundado en la predicación para enseñar al pueblo. Claro representante de uno y otro modelo fueron los



religiosos de la Orden de Predicadores –o dominicos–, quienes a partir de Santo Tomás de Aquino, orientaron el carisma de su comunidad hacia la enseñanza, por un lado, y la predicación, por otro. La enseñanza se reservaría al estudio en profundidad –positiva y especulativamente– de la Sagrada Escritura y tendría como objeto término la formación de los futuros religiosos (sacerdotes o legos) y seglares; la predicación, por su parte, se convertiría en la principal actividad de los sacerdotes en sus propias comunidades o parroquias.

Parece demostrado que una de las razones por las que la predicación tuvo tal protagonismo en la formación y en la guía de las conciencias se debió, en gran parte, al extendido analfabetismo del pueblo. A ello hay que unir, además, que la predicación iba a gestarse en un caldo de cultivo que la alimentaría sobremanera: la sobrevaloración del mensaje oral frente al escrito como expresión de la oposición entre la confesión católica y protestante por el valor de la escritura y la tradición.

Los estudios que se han realizado sobre analfabetismo no son escasos (Viñao, 1984, 1985, 1989; Guereña, 1989; Petrucci, 1989a, 1989b, 1991a, 1991b, 1994-1995; Escolano, 1993; Castillo Gómez y Saez, 1994; Castillo Gómez, 1995, 1999; Havelock, 1996) y ponen de manifiesto que esta situación no era extraordinaria en la Edad Media. Y no lo era no sólo entre el vulgo, de quien podría presumirse una escasa o nula formación en letras, sino también entre quienes ostentaban el poder político, civil y religioso. No era extraño, pues, que hubiera nobles e incluso reyes que no supieran leer ni escribir. En los inicios de la Edad Media, por extraño que parezca, esta situación era común también entre algunos obispos y bastantes sacerdotes.

A partir de la Baja Edad Media, aún cuando el analfabetismo no era causa de estigmatización social, comienza un lento pero imparable camino de retroceso. La formación de los futuros clérigos iba a constituirse en un escenario privilegiado para la reducción del analfabetismo, motivado por las

nuevas responsabilidades en relación con el mantenimiento de las bibliotecas, centros de enseñanza, gestión de los bienes de la Iglesia, el cultivo de la liturgia y el canto en las celebraciones religiosas, etc. En este clima, la alfabetización del clero fue el primer impulso en un proceso que iría alcanzando a un número cada vez mayor de sujetos, necesitados de aprender a leer y a escribir para tener acceso a la memoria viva de su propia comunidad, cada vez más interesada en plasmar por escrito todos sus nudos relacionales.

La escritura, pues, se convierte en una herramienta cada vez más usada en el siglo XVI. De hecho, los escritos que se producen en esta fecha, según consta en las bibliotecas y chancillerías, aumentaron en volumen en comparación con los hallados de siglos anteriores. La imprenta, la reforma religiosa –que se valió de este instrumento para la extensión de sus propios postulados– y la aparición de todo un mundo editorial y libresco muy interesado en popularizar sus propias ediciones, aumentaron, siquiera levemente, la cultura alfabetizadora del pueblo.

Pero pese a todos estos esfuerzos, en líneas generales, la sociedad se mantenía analfabeta y prefería tener acceso a la literatura –religiosa o no– a través de mediadores, incluyendo entre éstos a los predicadores. Bastantes estudios (Luzuriaga, 1926; Guzmán Reina, 1955; Gil Carretero y Rodríguez Garrido, 1955; Cerrolaza, 1955; Maillo, 1956; Samaniego, 1973; Vilanova y Moreno, 1992; Núñez, 1992; Petrucci y Gimeno, 1995) indican que el verdadero despegue alfabetizador en Europa no acontece hasta la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En España, el movimiento por la alfabetización de la sociedad comienza a dar sus primeros frutos a partir del año 1887. Guzmán (1955), en su estudio sobre el panorama nacional del analfabetismo y de acuerdo con los datos recogidos del censo de población, muestra la evolución descendente del analfabetismo en España desde 1887, año en el que se registra un 71,51% de la población analfabeta, hasta 1950 con sólo un 15,67%. Entre la población femenina el índice de analfabetismo siempre es superado en torno al 10% con respecto a los varones.

#### **4.2.2.- El predicador y la predicación: un perfil con claroscuros**

Uno de los grandes impulsos que recibió el proceso de alfabetización, ya en el siglo XVI, fue la reforma protestante. En efecto, Lutero formuló el principio de la —sola Escritura—. No se trata, sin embargo, de un principio primario en su sistema, sino que Lutero llegó a él para mantener el núcleo central de su experiencia religiosa y de su pensamiento teológico. En la —experiencia de la torre” (invierno de 1512-1513), Lutero creyó que se le iluminaba el sentido de Rm 1,17; allí la —justicia de Dios” no sería la justicia que castiga, sino aquella que nos hace justos (García Villoslada, 1973). Con razón o sin ella, pensó que todos los doctores, a excepción de Agustín, han interpretado este pasaje equivocadamente. Esto le obligó a negar el valor de la Tradición explicativa de la Biblia (Polman, 1932). —A fortiori”, Lutero rechazará toda doctrina que fuera puramente no escrita, es decir, la existencia de una Tradición constitutiva. Frente a la Escritura que es Palabra de Dios, el luteranismo opondrá las —tradiciones humanas”; el adjetivo —humanas” indica cómo la valoración de la Tradición queda en él sumamente degradada (Pozo Sánchez, 1974).

Como consecuencia de ello, las Iglesias nacidas de la reforma eran partidarias de acceso directo a la Sagrada Escritura, sin necesidad de mediador alguno, sobre la base del único sacerdocio del que todos los fieles bautizados participan, sin excepción ni cualidad diferenciadora alguna en virtud de una pretendida ordenación. La Iglesia Católica, en la llamada contrarreforma, confirma la estructura del Pueblo de Dios como comunidad jerarquizada. Para ello, acude a pasajes de la Sagrada Escritura que muestran hasta qué modo Jesús se rodeó de un grupo de testigos privilegiados a los que primariamente dio el encargo de predicar el Evangelio (Mc 16,15). La predicación apostólica tiene, pues, un claro punto de partida. En este mismo sentido, es de suma importancia la doctrina de 2 Pe 1,20s: —Atte todo, sabed esto: nadie puede interpretar por sí mismo una profecía de la Escritura, pues nunca una profecía ha sido proferida por voluntad humana, sino impulsados por el Espíritu Santo, hablaron los hombres de parte de Dios”. La expresión

—profecía de la Escritura” es equivalente a Escritura misma del Antiguo Testamento. La lógica del pasaje es: porque la Escritura no tiene origen meramente humano, tampoco puede ser interpretada por procedimientos sólo humanos. La afirmación del pasaje es, a nivel explícito, solamente negativa; nadie puede interpretar por sí mismo la Escritura. Pero exegetas católicos y protestantes están de acuerdo en que se está aludiendo a la necesidad de recurrir, para interpretar la Escritura, a una norma externa a ella, es decir, a que hay que tomar la predicación apostólica como norma de interpretación. Por ello, se ha calificado a este pasaje como el culmen del —Fühkatholizismus” (protocatolicismo) dentro del Nuevo Testamento. En todo caso, en él aparece la Escritura entregada a los Apóstoles y a su predicación para ser interpretada. El Concilio de Trento acabaría fijando una posición unánime en torno a estos delicados y discutidos puntos de fricción entre tradiciones religiosas. Véase, como botón de muestra, lo que afirma en relación con la existencia de dos tradiciones, escrita y oral, y el estatuto de cada una de ellas:

La pureza misma del Evangelio [...] se contiene en los libros escritos y las tradiciones no escritas que, transmitidas como de mano en mano, han llegado hasta nosotros desde los apóstoles, quienes las recibieron o bien de labios del mismo Cristo, o bien por inspiración del Espíritu Santo (*Decreto sobre la aceptación de los libros sagrados y de las tradiciones*. Collantes, 1984, p. 126).

La tradición católica, pues, afirmó el valor de la mediación jerárquica en la interpretación de la Sagrada Escritura. Sólo el ministro ordenado *in sacris* (obispo, presbítero y diácono) podía válidamente interpretar el mensaje contenido en la Biblia. Y esta función interpretativa tenía lugar, de modo prioritario, durante los sermones de las celebraciones litúrgicas. Sin embargo, los estudios llevados a cabo en relación con la predicación han sacado a la luz las múltiples limitaciones de este ministerio durante la Edad Media. No sólo no era usual que en todas las parroquias rurales los párrocos se dirigieran a sus feligreses para explicar la Sagrada Escritura, en ocasiones, incluso, era tal el

ruido que solía haber en los templos, que no había lugar a la predicación durante la celebración de la Eucaristía.

A impulso de algunas conocidas órdenes religiosas nacidas durante esta época, como la de los dominicos, las órdenes mendicantes y la Compañía de Jesús, la predicación desborda los límites físicos de los templos y sale a la calle. Se la considera, además, una forma de responder a los ataques que sobrevienen del lado protestante. Y ello da lugar a emergentes figuras de la predicación, que recorren ciudades predicando en plazas y lugares públicos. Habría que destacar la importancia de algunos personajes de relieve en la historia de la Iglesia, como San Vicente Ferrer, San Vicente de Paul, San Carlos Borromeo, etc., por la forma en que fueron modelando, cada uno desde el carisma singular de su propia comunidad religiosa, la predicación.

Sin embargo, no sería justo ocultar que la predicación no siempre tuvo tan ilustres heraldos. Los estudios llevados a cabo por León Navarro (2003), no pasan por alto los límites de la predicación durante la Edad Media y la cortedad intelectual de muchos de los que ejercían esta función como parte esencial de su ministerio sacerdotal. El clero –muy abundante, por cierto, durante estos siglos– no tenía una preparación mucho más elevada, en ocasiones, que la de sus propios feligreses y rehuía la tarea de la predicación. Para descargarse de esta responsabilidad, los párrocos se valían de predicadores errantes y transeúntes, que no siempre se ajustaban, en lo doctrinal, a la ortodoxia y solían tener a la Inquisición vigilante cuando no actuaba para corregir los excesos verbales y extravagancias de dichos sujetos. Porque, en efecto, a veces la predicación no se limitaba a un ejercicio de comprensión de la Palabra de Dios, sino que se convertía en un escenario privilegiado para el lucimiento personal del predicador de turno. —Los predicadores no se dirigen tanto a fomentar la piedad como a maravillarse a los fieles y deslumbrarles, sea con su elocuencia, dichos, autoridad o presentando al Dios que toca en cada momento para temor o sosiego de los fieles”, afirma León Navarro (2003, p. 33).

Los temas que se trataban en la predicación desbordaban los asuntos estrictamente de fe y se extendían a otras parcelas de la vida de las personas. Algunos estudios realizados sobre los contenidos de los sermones ha revelado la heterogeneidad de temáticas tratadas por los predicadores: existencia de Dios, vida eterna, autoridad de la Iglesia, muerte y resurrección, los errores del siglo, la necesidad de armonía en la vida entre los distintos estamentos sociales, la forma de vestir, el modo de andar, el trato con el otro sexo, la sumisión a la moda (Carreño, 2006, p. 318).

Durante los siglos XVI y XVII, la predicación se alzó con un protagonismo fundamental como medio para la educación y formación de los individuos, mucho más al alcance que la escuela. A este respecto, es sumamente clarificadora la posición de Carreño (2006):

Es, justamente, la finalidad instructiva del sermón lo que hace de él una fuente de interés para la historia de la educación, especialmente en los periodos en que la palabra hablada se situaba con mucha ventaja sobre la palabra escrita como vía de adquisición del conocimiento [...]. El hombre sencillo, el habitante de la España rural, el pueblo llano, en su gran mayoría analfabeto, no pautaba sus comportamientos según las enseñanzas de la educación institucional, a la que no tenía acceso, sino que las tomaba de ese amplio círculo de influencias educativas que suele denominarse como educación informal. [...] Aunque el sermón no es la única forma de cultura oral de la época –el teatro, los recitados de romances en sitios públicos, la lectura en voz alta, constituyen otras formas de manifestación de este tipo de cultura–, sí es la de más fácil acceso para la mayoría dada la obligatoriedad de la asistencia a misa y a determinadas fiestas y, además, la existencia física de iglesias, incluso en las aldeas más recónditas, que congregaban a los fieles en el cumplimiento de ese precepto. (p. 318)

### **4.2.3.- El papel del confesionario en la formación y guía de la conciencia**

#### *4.2.3.1.- El sacramento de la penitencia: retazos de una historia no exenta de vaivenes*

Deslindada de la función de la predicación, aparece otra de no poco valor en el proceso de formación del pueblo: la confesión. Al hablar aquí de la confesión, nos referimos, pues, al proceso –cambiante según las épocas– en que podría traducirse el sacramento actual de la penitencia o de la reconciliación, que forma parte del organismo sacramental de la Iglesia como uno de los dos sacramentos llamados de curación o medicinales (la Unción de los Enfermos es el otro sacramento que se engloba en este grupo).

La confesión y, por ende, la figura que encarnaba el ejercicio de esta función, se hicieron notablemente presentes en distintos escenarios a lo largo de la Edad Media. Su incidencia no quedaba limitada únicamente a la absolución o remisión de los pecados; su alcance, como ahora se verá, trascendió con creces este menester.

La confesión tiene un origen claramente neotestamentario, que alude a la posibilidad de perdón para los cristianos, a la praxis de la reconciliación en la Iglesia apostólica y al sentido y sujeto del poder de perdonar los pecados concedido a la Iglesia. Precisamente en relación con la práctica de la penitencia en las comunidades apostólicas, aparecen diversas praxis. Una de ellas, recogida en el epistolario paulino, es la que podría denominarse *excomuni3n terapéutica*. Se trata de una praxis de reconciliación que manifiesta, por una parte, la seriedad del pecado –ello motiva la exclusión de la comunidad– y, por otra, la preocupación por salvar al pecador. De este modo, en vez de cerrarle definitivamente las puertas, se busca y se promueve activamente la rehabilitación y la plena incorporación del pecador a la vida comunitaria. Por eso, la finalidad terapéutica del procedimiento de excomuni3n se cumple cuando el que ha sido excluido de la comunidad se arrepiente y se

convierte de su pecado. Llegado ese momento, la comunidad debe readmitirlo nuevamente en su seno, en la comunión plena (Hernández Martínez, 1999).

A partir de la concepción neotestamentaria del cuarto sacramento y de su amplia base paulina, el desarrollo histórico de este sacramento ha seguido una praxis que desde la perspectiva actual podría aparecer incluso desconcertante. Nos da una idea de ello el siguiente texto de K. Rahner (1961) sobre las —transformaciones de la institución de la confesión”:

La institución de la confesión, a pesar de la conservación de su sustancia, ha sufrido tantas profundas transformaciones, que si no fueran un hecho, la mayoría de los dogmáticos las declararían *a priori* imposibles por contrarias a la sustancia del sacramento. No fue San José quien hizo el primer confesionario. Hubo muchos siglos sin confesión. San Agustín jamás se confesó. Hubo siglos en que los santos obispos de las Galias predicaban que había que hacer penitencia, pero que sólo había que confesarse en el lecho de muerte. Hubo concilios que aconsejaban no administrar el sacramento a los jóvenes que estaban en peligro de muerte, porque podían curarse y entonces les serían muy difíciles los deberes vitalicios de la penitencia. Hubo siglos en que sólo se podía recibir *una vez* la reconciliación eclesiástica. En los siglos XI y XII y hasta entrado el XIII todos los teólogos enseñaban que este sacramento no borraba la culpa ante Dios, sino que tenía otros efectos secundarios. Todavía para Santo Tomás de Aquino era perfectamente evidente y hasta un deber del penitente acercarse a este sacramento ya justificado por el arrepentimiento. San Alberto Magno y San Buenaventura tenían por imperfecto ganar indulgencias en lugar de hacer penitencia. La fórmula indicativa de la absolución aparece por primera vez en el siglo XIII y hace que la bella liturgia penitencial se reduzca cada vez más a una sobria absolución. El acento religioso existencial dentro de la totalidad de la penitencia pasa en etapas seculares de la acción penitencial concreta y exterior al arrepentimiento



interno, a la humillante confesión, a la absolución sacerdotal... (pp. 220-221)

La existencia de estas profundas transformaciones en el curso de la historia del cuarto sacramento, por un lado, permite relativizar el valor digamos —“dogmático” de las distintas configuraciones de este sacramento, incluidas las actuales. Por otro lado, hace más necesario y a la vez más difícil precisar sus elementos esenciales y permanentes, su *sustancia*. Pero este asunto no es objeto que podamos tratar aquí. Ahora, y sólo para que se vea cómo esta identidad se ha podido mantener —más o menos claramente— a través de las vicisitudes históricas y cuáles son los factores que han podido oscurecerla, realizamos un recorrido —necesariamente rápido— por sus tres etapas principales:

1. La etapa de la penitencia *canónica* (hasta el s. VI), que tiene como característica principal el hecho de que la reconciliación del bautizado pecador con la Iglesia sólo es posible una vez en la vida. Tiene carácter público.
2. La etapa de la penitencia *tarifada* o *arancelaria* (del s. VII al XII), que tiene carácter reiterable y admite ya una forma de realización en privado, excepto en caso de pecado notorio. En esta etapa se conserva todavía la estructura primitiva del proceso penitencial: confesión – satisfacción – absolución.
3. La etapa de la *confesión* (desde el s. XIII hasta nuestros días), que, con respecto a la anterior, se caracteriza por la alteración de la primitiva estructura penitencial al unir la absolución a la confesión, adquiriendo ambas cada vez más importancia frente a la satisfacción, relegada a un momento posterior y secundario. La privatización del sacramento es ahora casi completa.

Al principio, después de la *confesión* de los pecados, el penitente debía cumplir la penitencia, y sólo después podía volver al sacerdote para recibir la reconciliación. Pero, a partir del s. IX, a la acusación de los pecados le siguió inmediatamente la reconciliación o absolución, sin aguardar al cumplimiento de la penitencia. Inicialmente, este cambio fue provocado por razones de tipo práctico, en atención a los casos de enfermedad grave o aquellos otros en que resultaba difícil para los penitentes volver de nuevo al sacerdote que les había oído en confesión. Pero el factor que más contribuyó a realizar este cambio fue la pérdida del sentido religioso de las obras de penitencia, debido al juego tan complicado y caótico de las conmutaciones. Durante el primer periodo, la atención se centraba todavía en el valor de las obras penitenciales y en su significado en orden a alcanzar la purificación y el perdón del pecado. En cambio, cuando estas obras perdieron su sentido religioso, el acento se fue poniendo poco a poco en la misma acusación o confesión de los pecados, considerada como la obra penitencial por excelencia. Más que el cumplimiento material de la pena, lo que importa ahora es la *contrición interior* y su expresión a través de la confesión. A partir de aquí se explica el progresivo reblandecimiento de las obras de penitencia, que llegan a reducirse al simple rezo de alguna oración. El hecho es que a finales del s. XII estas modificaciones se han extendido ya completa y universalmente (Ramos Regidor, 1975).

Este cambio en la estructura del rito se va a reflejar también en la terminología, de modo que, ya desde el s. IX, la palabra «confesión» no designa únicamente la acusación de los pecados, sino todo el conjunto de la práctica penitencial, como ocurre todavía en nuestros días.

Menos interés tiene el cambio de lugar de la celebración, que de la habitación del monje o presbítero (en la penitencia tarifada) pasa a la Iglesia, delante del altar (desde principios del s. XI), y más tarde (a finales de la Edad Media) se convierte en un mueble especial, que inicialmente era sólo un

asiento cerrado y luego (a partir del s. XVI) evoluciona hasta los —confesionarios” que conocemos (Blanco, 1997).

En cuanto a la frecuencia de la celebración, en el s. IX comienza a recomendarse una cierta periodicidad, que en siglos sucesivos se hará obligatoria. Así, el Concilio IV de Letrán (del año 1215) prescribe enérgicamente la confesión anual para todos los cristianos (Collantes, 1984):

Todos los fieles de uno y otro sexo, una vez llegados al uso de razón, deben confesar cada uno todos sus pecados lealmente a su propio párroco, al menos una vez al año; y procure cumplir, en la medida de sus fuerzas, la penitencia que se le impusiere y recibir con respeto el sacramento de la eucaristía, al menos en pascua, a no ser que por consejo de su propio sacerdote juzgase que, por causa razonable, debe abstenerse durante algún tiempo de su recepción. Si no lo hace así, que se le prohíba la entrada en la Iglesia mientras viva, y cuando muera, no se le dé cristiana sepultura. Por eso debe publicarse frecuentemente en las iglesias esta decisión saludable; para que nadie tome como un motivo de excusa la ceguera de su ignorancia. Pero si alguno desea por justas razones confesarse con otro sacerdote, pida y obtenga primero licencia de su propio sacerdote, pues sin ese permiso no podrá darle la absolución. (pp. 701-702)

Lo que había comenzado siendo una práctica devocional, cultivada preferentemente por los monjes, se convierte aquí en una obligación para todos los cristianos a partir del uso de razón. Más aún, la imposición de la confesión anual con el propio párroco (que sólo será derogada en 1592) y las amenazas con que se disuade de no hacerlo muestran cómo el sacramento se está ya utilizando como un instrumento de control institucional en manos de la jerarquía: el poder de perdonar se somete al poder de jurisdicción (Groupe de la Bussière, 1983).

Por lo demás, la insistencia en la necesidad de la *absolución* por parte del sacerdote coexiste largo tiempo con la insistencia paralela en la necesidad de la *contrición* por parte del penitente, sin que los autores escolásticos lleguen a ponerse de acuerdo sobre qué es lo que constituye propiamente el signo sacramental:

- Los autores del s. XII (Pedro Cantor, Abelardo...) lo identifican con los actos del penitente, y especialmente con la confesión, considerada como la principal obra de expiación y como la manifestación más importante de la contrición interna. En este supuesto, la absolución del sacerdote tendría sólo un valor *declarativo* de que Dios ha perdonado los pecados, o tendría sólo como efecto la remisión de las penas temporales, ya que las culpas se habrían perdonado por la contrición.
- En el extremo opuesto, Duns Scoto (+1308) y sus seguidores insistirán en que el signo sacramental de la penitencia está constituido esencialmente por la sola absolución del sacerdote, mientras que los actos del penitente serían solamente una condición para recibirla (bastaría que tenga un cierto dolor del pecado). Por esta línea el nominalismo llegará a una concepción cuasi mágica o mecanicista de la eficacia salvífica de este sacramento.
- Entre ambos extremos, tanto cronológica como teológicamente, se sitúa la postura más equilibrada de Santo Tomás de Aquino, que utiliza las categorías hilemórficas para explicar la estructura del cuarto sacramento. La síntesis tomista se halla bien resumida en estos párrafos de Ramos Regidor (1975):

Los actos del penitente, en cuanto manifestación y realización exterior de la verdadera contrición, influyen real y eficazmente en la obtención del perdón divino y forman por tanto parte esencial del signo sacramental; más en concreto, son su materia o *cuasi-*

*materia*, el primer elemento esencial, pero destinado a recibir todavía su determinación precisa y eficaz en la forma de este sacramento. Por otro lado, basándose en las palabras de Jesucristo (Mt 16 y 18, y sobretodo Jn 20)... la absolución del sacerdote tiene una eficacia directa en el perdón de los pecados en cuanto ofensa a Dios; y, consiguientemente, también la absolución es parte constitutiva o esencial del signo sacramental de la penitencia; más aún, es la *forma*, el elemento determinante, que no puede tener valor sin los actos del penitente (como su materia), pero sin la cual dichos actos quedan privados de su eficacia salvífica.

La explicación de Santo Tomás nos ayuda a captar la íntima relación existente entre los dos momentos de la justificación, el personal y el sacramental. Por esta razón, según el Doctor Angélico, la contrición, hecha perfecta por la caridad, reconcilia al pecador con Dios, incluso antes de haberse acercado al sacramento, pero no sin relación con él. Más aún, la contrición perfecta incluye dentro de sí ontológicamente un deseo del sacramento (*votum sacramenti*), una ordenación ontológica al sacramento, lo mismo que la materia tiene una ordenación ontológica a su propia forma. (pp. 227-228)

Desde esta perspectiva, que es la que sancionada más tarde por el Magisterio ha llegado hasta nuestros días, de corte eminentemente jurídico, se echa en falta toda la dimensión comunitaria de la reconciliación, que era central para la Iglesia antigua: el sacramento es algo que acontece únicamente entre el penitente y el sacerdote.

El Concilio de Trento fue uno de los últimos momentos de fijación de la doctrina en torno a este sacramento. No es posible comprender el sentido y el alcance de este concilio en relación con el cuarto sacramento sin conocer la

doctrina de los Reformadores y la situación –lamentable desde muchos puntos de vista– en que se hallaba la praxis penitencial y, en general, la vida de la Iglesia en su tiempo. En particular, la supervaloración del aspecto institucional de la Iglesia y del sacerdocio jerárquico, las concepciones cuasi-mágicas y mecanicistas de la eficacia sacramental, el abuso de la especulación y la casuística en la escolástica tardía, el comercio con las indulgencias... contribuyeron decisivamente a que se radicalizara la crítica y el rechazo de Lutero, Melancton y Calvino. Sus puntos de vista constituyen el trasfondo inmediato de las definiciones y anatematismos tridentinos. Siguiendo a Vorgrimler (1984, pp. 397-398), podemos resumirlos así:

- La penitencia no es un auténtico sacramento por el que se perdonan realmente los pecados del bautizado. El *paenitentiae sacramentum* es el bautismo.
- El perdón de los pecados no consta de tres actos: contrición, confesión y satisfacción, sino solamente de dos: el temor que procede de la conciencia del pecado y la fe que se funda en el evangelio.
- La absolución sacerdotal no es un acto judicial, sino que tiene la función declaratoria de manifestar al pecador que cree que sus pecados han sido perdonados, que efectivamente lo han sido. Por tanto, si se posee una fe firme no es necesaria la confesión.
- La reconciliación con Dios no depende de las ~~—oras—~~ "oras". La satisfacción que fue introducida en la Iglesia antigua compromete la satisfacción única de Jesucristo. La culpa y la pena son expiadas por la fe.
- La confesión secreta no se apoya en el derecho divino, sino que es una prescripción del Concilio IV de Letrán. La Iglesia antigua sólo conocía la penitencia pública e introdujo la confesión de los pecados únicamente para fijar la satisfacción adecuada.

- La confesión debe ser siempre libre, nunca necesaria. Por tanto, no es preciso observar la norma de confesarse en Cuaresma ni la de confesar todos los pecados incluyendo sus —circunstancias—. Los pecados leves no deben confesarse, y tampoco los de concupiscencia (contra el 9º y 10º mandamiento).
- El poder de absolver, es decir, de confirmar en la fe, concierne a cualquier cristiano. La praxis de reservar ciertos pecados y de condicionar la absolución a unos límites jurisdiccionales no tiene fundamento.

A estas doctrinas reformadas, especialmente las relacionadas con la dialéctica fe-obras, el Concilio de Trento respondió ya en el Decreto sobre la Justificación, cuyo capítulo 14 se ocupa expresamente de la penitencia. Posteriormente, casi cinco años después (el 25 de noviembre de 1551) se aprobó el decreto sobre la penitencia y la extremaunción. La doctrina sobre la penitencia comprende un preámbulo, nueve capítulos y quince cánones. Estos últimos se elaboraron con más detención —no así los capítulos, redactados apresuradamente— y revisten mayor interés teológico, en cuanto que delimitan el núcleo de la doctrina católica. Podemos ahora resumir su contenido del modo siguiente:

- La penitencia es un verdadero sacramento, distinto del bautismo, e instituido por Jesucristo (can. 1-3).
- En el penitente se requieren los tres actos de la contrición, la confesión y la satisfacción; la atrición es legítima y provechosa (can. 4-5).
- La confesión sacramental es de institución divina (*de iure divino*) y necesaria para la salvación; la confesión secreta con el sacerdote no es ajena a la institución de Cristo (can. 6).

- Por institución divina (*de iure divino*) es necesaria la confesión íntegra de los pecados mortales con sus circunstancias determinantes; es lícito confesar los pecados veniales (can. 7).
- Es legítima la prescripción eclesiástica de la confesión anual (can. 8).
- El ministro de la absolución sacramental es sólo el sacerdote (can. 10). La absolución es un acto judicial (can. 9). El obispo tiene el derecho de reservarse ciertos casos (can. 11).
- La satisfacción impuesta por el sacerdote tiene un valor reparador de la pena temporal debida por el pecado y no menoscaba la redención de Cristo (can. 12-15).

Este apretado resumen apenas da una idea de todo el contenido y los matices incluidos en estas quince definiciones. Un comentario mínimamente profundo nos llevaría demasiado lejos para lo que se pretende tratar en este apartado. Lo que nos interesa poner de relieve no es más que los perfiles de un sacramento que, con sus vaivenes en lo doctrinal y en su praxis, acabó convirtiéndose en un acontecimiento no sólo de gracia –la del perdón de los pecados, según la doctrina católica–, sino también de consejo, exhortación y guía de las conciencias de los fieles penitentes. El confesor acabaría tomando un protagonismo fuera de toda duda como orientador de conciencias y consejero ante problemas personales y/o sociales.

#### *4.2.3.2.- La dignificación del ejercicio de confesor*

La práctica del sacramento de la penitencia y las múltiples significaciones que fue adquiriendo para el pueblo cristiano con el discurrir de los años, llevó su práctica hasta unas elevadas cotas de valor. Al confesor se acudía, como ya se ha apuntado, no sólo para tratar de conseguir el perdón de



los pecados, sino también para conocer su juicio acerca de las circunstancias de la propia vida, de las vicisitudes, problemas u oscuridades por las que pudiera estar atravesando el penitente. Y el confesor aprovechaba este momento de extrema confianza para ofrecer consejo en relación con asuntos como la vida matrimonial, el noviazgo, las amistades... (Gan Giménez, 1989, pp. 111-124).

El confesor asumió en toda la sociedad un notable papel. Y no sólo, como podía constatarse con facilidad, en el pueblo llano. También los reyes y nobles contaban con sus propios consejeros, quienes, en ocasiones, ejercían un gran influjo sobre las decisiones que aquéllos tomaban.

Pero donde se hacía más evidente la larga sombra de los confesores era, sin duda, entre el pueblo. En el siglo XVII, los párrocos solían controlar, de manera exhaustiva, a sus propios feligreses. El que rehusaba acercarse a este sacramento, sabía que se exponía a graves consecuencias, como la negativa a ser atendido por un médico si caía enfermo. La práctica de este sacramento, a causa de este férreo control, se multiplicó entre los fieles, que a veces se confesaban incluso hasta dos o tres veces a la semana.

Para auxiliar a los párrocos en el ministerio de la reconciliación, constatada la falta de preparación de muchos sacerdotes y la centralidad del pecado en la pastoral ejercida por la Iglesia, se elaboran tratados en forma de manual para los ministros. En ellos podían hallarse listas de pecados ordenadas según distintas casuísticas y la naturaleza de los mismos junto a consejos útiles para la práctica del sacramento. Una buena introducción a estos manuales es la que ofrece Soto Rábanos (2006).

Sanz Fernández (2006) llama la atención sobre una de las particularidades de la confesión en relación con la escuela, que nos parece interesante subrayar aquí: —La función del confesor no reduce su magisterio a

una sola etapa de la vida como viene haciendo la escuela. El confesor actúa hasta el final de la vida de las personas” (p. 55).

#### **4.2.4.- Los templos: ¿espacios de aprendizaje no formal?**

En el exhaustivo estudio que Pozo Sánchez (1965) dedica al origen de las Facultades de Teología como centros universitarios en España y a la enseñanza de la teología en el contexto de la Universidad española, aparecen unas consideraciones que nos parecen interesantes sobre la forma en que se fueron configurando, de modo embrionario, los centros educativos de las ciudades y los que, con el paso de los años, acabaron siendo reconocidos como centros universitarios. A este respecto es iluminador lo que dice sobre los centros educativos y su vinculación con los espacios religiosos (iglesias y catedrales):

La Universidad nace por desarrollo de la escuela catedralicia. Ya Carlomagno había legislado a fin de crear una escuela, más o menos elemental, junto a cada obispado y junto a cada monasterio. De ambos tipos de Escuelas, en el siglo XII, por la misma evolución social que trae consigo el auge de la vida de las ciudades, las Escuelas monásticas dejan de tener importancia preponderante. Cobran relieve las escuelas urbanas, existentes a la sombra de las catedrales. Pensadas primariamente para las necesidades de la ciudad, tienen, sin embargo, a veces, resonancia en un radio mucho más amplio por la personalidad de un maestro ilustre. Piénsese, por poner un ejemplo, en figuras como Anselmo de Laón, que da a la Escuela catedralicia de esta ciudad un renombre europeo. A escucharle, acuden discípulos de todas las naciones: Francia, Italia, Inglaterra, Alemania e incluso de los países eslavos. (p. 6)

Sin embargo, hasta que llega a extenderse la necesidad de crear espacios específicamente diseñados para el ejercicio de la enseñanza –formal,

diríamos en la actualidad—, la instrucción propiamente dicha tenía lugar, no junto a las iglesias o catedrales, sino en el interior mismo de estos espacios. Unido al uso docente, las iglesias y catedrales se utilizaban para otro tipo de cometidos. Quizá se debiera a la conciencia que tenía el pueblo de ser dueño de los espacios religiosos, de sus propias iglesias, lo que justificara que en ellas, como afirman algunos autores (Kamen, 1998; Le Corbusier, 1970; Ladero Quesada, 2004), sirvieran un poco para todo: lugar de representación de obras de teatro, discusiones en público, almacenes, juegos escénicos, espectáculos de todo tipo, etc. Hasta reyertas y crímenes tuvieron lugar, según atestigua la historia, en el interior de estos espacios.

Aunque no faltaron intentos de acabar con el uso no sacro de los templos y catedrales (a veces, incluso, con disposiciones papales), tuvo que ser el Concilio de Trento quien fijara el comienzo del fin de estos excesos. Si no de modo directo, la fijación de aspectos relacionados con la práctica sacramental y los oficios eclesiásticos, acabaría con la laxitud y la indeterminación que amparaba usos muy alejados de aquellos para los cuales el Concilio establecería que serían aptos los templos: la liturgia de los sacramentos y la formación del pueblo cristiano por medio de la catequesis.

Estos dos cometidos no son de ningún modo baladíes en el contexto de la educación medieval, si se tienen en cuenta algunos de los interesantísimos datos aportados por el estudio realizado por Dufour (1991, citado por Sanz Fernández, 2006). En efecto, basándonos en sus cálculos sobre la asistencia a Misa y el número de parroquias en la sociedad española del Antiguo Régimen, se pueden hacer conjeturas muy reveladoras en relación con la influencia de la Iglesia en la formación de los fieles cristianos. El siguiente ejemplo es suficientemente expresivo (Sanz Fernández, 2006):

En 1787 había en España un total de diez millones de habitantes. Para esta cantidad de personas había 18.872 parroquias, más el número de capillas o casas conventuales (2.019 de hombres y 1.048 de mujeres).

Cada Iglesia podía acoger una media de 550 feligreses. Lógicamente en las grandes ciudades la cifra real era superior a la media y en los pueblos y ciudades pequeñas la cifra real era inferior. En Madrid, por ejemplo, que había 16 parroquias para 156.672 habitantes, a cada parroquia correspondían casi 10.000 almas, mientras que en Segovia la cifra por parroquia equivalía a unos 1.000. Si a esto añadimos que la obligatoriedad de oír misa no era una broma y que la misa era considerada como un acto social de obligado cumplimiento, bajo pena de ser objeto de crítica de todos los vecinos, y que esta obligación correspondía a todos los domingos y días de fiesta, podemos hacernos cargo de los sermones y predicaciones que oían al año los feligreses. (p. 250)

Pero no sólo eran formativos los contenidos a los que tenían acceso los feligreses. Como señala Sanz Fernández (2006, pp. 250-251), la misma construcción de los templos, su disposición en el espacio de las ciudades y pueblos y su configuración interna, era ya de por sí un pretexto para la instrucción. Nada se dejaba al azar, sino que respondía a un elaborado –unas veces más, otras menos– programa pedagógico con intencionalidades catequéticas. La Iglesia solía ser el edificio más elevado de las ciudades. Cuando formaba parte de otro edificio (un palacio, por ejemplo), ocupaba el lugar central dentro del mismo. Estaba plagado de una simbología que emparentaba con distintos estratos de la Sagrada Escritura y que servía de escaparate para la formación e instrucción del pueblo. La orientación con que se levantaba, la forma de cruz (griega o latina) de sus naves, los retablos, imágenes, etc. Todo el conjunto arquitectónico es una plataforma de significados y símbolos religiosos que cala en la conciencia religiosa del pueblo cristiano modelándola según los parámetros de una determinada cosmovisión.

### 4.3.- La mujer y el hogar como agente y espacio educativo

Más que de la mujer, habría que cerrar el cerco en torno a la madre. Sin embargo, la madre, en el hogar, con sus hijos e hijas, participaba de la común y muy extendida concepción del papel de la mujer, en la Edad Media, como herencia de los siglos anteriores. En ello hay que reconocer el papel que jugó la Iglesia, ligando a la mujer a un segundo plano y en constante sumisión, primero, al padre, y después, al marido, a la familia y a sus propios condicionamientos biológicos (el parto y los riesgos de los embarazos). Las enseñanzas de no pocos pastores de la Iglesia, su propio derecho (tómese como ejemplo el Decreto de Graciano), los manuales de confesión elaborados para los sacerdotes con cura de almas... Walter Corleto (2006) identifica, al menos, cuatro —factores— que coadyuvaron la creación de una imagen medieval de la mujer:

Los conceptos acuñados por los clérigos y los monjes, quienes a su vez eran tributarios de las ideas de los Padres de la Iglesia (en quienes influyeron, a su vez, las Sagradas Escrituras, y también —en mayor o menor medida— las ideas filosóficas heredadas de la Antigüedad Clásica), la aristocracia, la burguesía ciudadana y, al menos en algunos casos, la vida y las obras literarias —poco conocidas y menos estudiadas aún— de algunas mujeres medievales. (p. 657)

En definitiva, quizá por una mezcla de todos estos influjos, el discurso oficial de la Iglesia, impregnado de la doctrina sobre el pecado y la participación, en la caída del hombre, de la mujer, su inferioridad en relación con el modo en que el primer libro de la Biblia narra cómo es creada en dependencia del varón, la forma en que encarna las más bajas pasiones, etc., la convierten en un ser predestinado al mal y causa de muchos males.

Junto a esta tradición, existe otra que vincula la enseñanza y la sabiduría a la mujer, haciéndola transmisora del saber. La Virgen María tuvo su influjo en

la aparición de esta nueva corriente. Del mismo modo que ella fue capaz de influir en algunas de las decisiones de su Hijo, la mujer, como reflejo de las bondades reconocibles en María, el ideal prototípico al que aspirar, influye decisivamente en las decisiones de los hombres. Asume el papel de generadora y transmisora de cultura en el hogar que ha de levantar y cuidar: no sólo da a luz a los nuevos miembros de la familia, sino que tiene que socializarlos, introducirlos en un nuevo hábitat, enseñarles los rudimentos de la cultura que los envuelve, ordenar los ritmos de la convivencia familiar, establecer los patrones de conducta adecuados e inadecuados, distribuir las responsabilidades... En una cultura eminentemente oral, como tuvimos la oportunidad de describir a la Edad Media más arriba, la mujer es la “gran enciclopedia” de los saberes populares: —En el entorno rural medieval, la mujer mantiene las tradicionales costumbres y creencias que, con muchos restos de paganismo, transmite en el entorno del hogar” (Sanz Fernández, 2006, p. 57).

¿Qué enseña la madre? ¿Qué tradiciones transmite a las jóvenes generaciones? Sobre todo, aquello que podía infundir seguridad y calma en un mundo donde la ciencia se encontraba aún en un estado de desarrollo incipiente y eran muchas las cuestiones a las que no había dado respuesta aún. El ser humano encuentra seguridad ante el peligro cuando es capaz de dominarlo siquiera conociendo los resortes meramente teóricos en los que se apoya. La ciencia podía dar algunas —no muchas— respuestas a ciertos riesgos de la sociedad medieval. La Iglesia, pese a que su doctrina era escasamente conocida por el pueblo en determinados aspectos, también aportaba su propia visión acerca del funcionamiento de lo real. Sin embargo, donde ni una ni otra son capaces de ofrecer una respuesta satisfactoria, surge con fuerza la cultura de la mujer supliendo esta laguna con su propia sabiduría, una sabiduría que procuraba sentido y explicación a todo tipo de fenómenos y que se valía, si era necesario, del recurso a la superstición, un campo éste muy asociado a la cultura femenina y precisamente por eso muy vigilado por la Inquisición.

Pero no todos los aprendizajes no formales que procedían de la madre estaban aderezados de contenidos supersticiosos. Otros no eran más que costumbres familiares, quehaceres domésticos o acciones identificadas con profesiones ligadas a la condición femenina. Como señala Sanz Fernández (2006, p. 58),

la mujer enseña, por lo tanto, el uso de la aguja y del huso a las niñas, una actividad que, además de librar a sus hijas de pensamientos peligrosos, les podía impedir caer en la pobreza si llegaban a ser viudas. (p. 58)

La instrucción en el hogar tuvo siempre una función más práctica que teórica. La teoría se reservaba para la escuela, a la que la mujer podía acceder con mayores restricciones que los varones y para la enseñanza de contenidos no siempre igualados con los que recibían los chicos. En el hogar se formaban, en definitiva, para el ejercicio de las tareas que más tarde tendrían que asumir en una sociedad fuertemente masculinizada. Junto a sus padres, en el hogar, aprendían el ejercicio de una profesión con la que poder subsistir y colaborar en el mantenimiento de la familia. Muchas de ellas, además de los quehaceres domésticos y el cuidado de los hijos, tenían que ejercer duras tareas fuera del hogar, exactamente igual que sus maridos.

El interés por la figura de la mujer en la Edad Media ha ido creciendo en las últimas décadas. Buena muestra de ello es la más que prolija bibliografía que ha aparecido en torno a este tema (Pernoud, 1982, 1991; Power, 1986; Wade Labarge, 1988; Ennen, 1984; Dronke, 1984; Solé, 1993). Estas y otras muchas obras (es muy amplia la bibliografía que aparece en el trabajo que Solé dedica a la mujer medieval) permiten descubrir la situación de la mujer medieval, su contribución a la sociedad y cultura europeas y al significado del hogar como ámbito permanente de educación. En la familia aprendían los hijos de los griegos y los romanos, en muchas ocasiones mediante la lectura en voz alta que realizaban los esclavos.

En la familia, según la tradición judeo-cristiana, deben darse los aprendizajes básicos, respetando en todo momento la estructura jerárquica que existe entre sus miembros, que es refrendada por no pocos textos de la Sagrada Escritura. El Antiguo Testamento es copioso en citas en las que se exhorta a los padres a educar a sus hijos, reconociendo el derecho de éstos a recibir lo mejor que aquéllos le puedan dar. —*Instruye al niño en tu camino, que aun de viejo no se apartará de él*”, dice el autor del libro de los Proverbios (22, 6). —*El que educa a su hijo sacará provecho de él, y estará orgulloso de él ante los conocidos; el que instruye a su hijo pondrá celoso a su enemigo, y ante sus amigos se sentirá gozoso. Murió su padre, y como si no hubiera muerto, pues dejó tras de sí un hombre semejante a él. Mientras vive lo ve y se alegra, cuando va a morir no se entristece. Contra sus enemigos deja un vengador, y para los amigos quien les agradezca sus favores*”, asevera el autor del libro del Eclesiástico (30, 2-6).

Posteriormente, San Pablo, haciendo mención a la ley mosaica, resume los deberes de las partes en la sociedad eminentemente patricarcal en la que escribe: —*hijos, obedeced a vuestros padres en el Señor, porque es justo. Honra a tu padre y a tu madre, que es el primer mandamiento con promesa, para que seáis felices y tengáis larga vida sobre la tierra. Y vosotros, padres, no exasperéis a vuestros hijos, sino criadlos en disciplina y en la enseñanza del Señor*” (Ef 6, 1-4). Una cita muy semejante a ésta es la que aparece en la Carta a los Colosenses: —*hijos, obedeced a vuestros padres en todo, que esto es grato al Señor. Padres, no provoquéis la ira a vuestros hijos, para que no se hagan pusilánimes*” (3, 20-21).

Pero donde quizá con más fuerza ha visto la tradición cristiana a la familia como espacio privilegiado de aprendizaje ha sido en la misma familia de Nazaret —formada por María, José y Jesús—, de la que el evangelista Lucas aporta un testimonio de modelo consumado para todas las familias y hogares cristianos, que dejará su fruto no sólo en la promulgación de una fiesta (la



Sagrada Familia, dentro del tiempo litúrgico de la Navidad), sino en la formación de una teología en torno a uno de los sacramentos del organismo sacramental de la Iglesia Católica: el Matrimonio. El texto bíblico al que aludimos dice así: —Ehiño crecía y se fortalecía, llenándose de sabiduría, y la gracia de Dios estaba con él. Bajó con ellos, y vino a Nazaret, y les estaba sujeto, y su madre conservaba cuidadosamente todas estas cosas en su corazón. Jesús crecía en sabiduría y edad y gracia ante Dios y ante los hombres” (Lc 2, 40. 51-52).

El sacramento del matrimonio no alcanzó su actual configuración hasta muy entrada la Edad Media. Antes de que se incluyera entre los sacramentos al servicio de la comunidad (o sacramentos ministeriales, junto al sacramento del Orden), los cristianos se casaban mediante ceremonias que hoy denominaríamos civiles, ante las cuales la Iglesia, al principio, no oponía ninguna resistencia. El teólogo Torres Queiruga (2007), en uno de los estudios que elabora para mostrar las razones que justifican la absorción de lo civil por lo cristiano, repasa las etapas constitutivas de este sacramento:

De una manera esquemática, cabe describir así el proceso: 1) hasta el siglo cuarto el matrimonio era un acontecimiento civil, considerado santo por celebrarse entre cristianos. 2) Entre los siglos IV y XI se fue desarrollando una liturgia, no obligatoria, que se añadiría al matrimonio civil. 3) Pero ya a partir del siglo XI la ceremonia civil tendió a celebrarse en la iglesia. 4) El proceso se completó en los siglos XI-XII, cuando el matrimonio civil acabó absorbido en la liturgia religiosa, dejando de percibirse en su densidad propia. (p. 110)

El Concilio de Trento daría el último espaldarazo a este proceso de impregnación cristiana del mundo civil, llevándolo hasta el extremo de hacer de lo religioso un elemento más del corpus sacramental. Fuera de casos muy excepcionales, no había matrimonio válido sin la presencia de un ministro ordenado (de cualquiera de los tres grados: diácono, presbítero y obispo). De

ahí a pensar que es el sacramento el que realiza el matrimonio, no quedaba apenas camino que recorrer. La Iglesia comienza a extender su control sobre la institución familiar a través, fundamentalmente, del clero (Morgado García, 2007). Fijará los aspectos por los que habrá de considerarse válido o inválido el sacramento del matrimonio. Establecerá costumbres en torno a los ritos y ceremonias religiosas por los que se hará efectiva la unión. Y, a través de un cuerpo doctrinal que comienza a multiplicarse, sobre todo a partir de los siglos XVI y XVII, refuerza los papeles asignados a los miembros de la célula familiar desde una óptica eminentemente religiosa. No hay más que leer los catecismos de esta época. El de Agen (1677), por ejemplo, describe de un modo suficientemente elocuente las que han de ser finalidades del matrimonio entre cristianos: tener hijos legítimamente y educarlos en el temor de Dios.

La función educadora de los padres va ser objeto de atención, como hemos anticipado ya, de la Iglesia. No serán pocos los eruditos escritores cristianos que tengan como objeto de su tratamiento la educación que han de dispensar los padres a sus hijos en el seno familiar del hogar. Es claro que, tratándose de la Iglesia, la perspectiva desde la que se aborda esta responsabilidad educativa no puede dejar de incluir componentes que la tiñen de elementos específicamente religiosos. De este modo, es habitual que se instruya a los padres en aquello que ha de constituir el objeto preferente de la educación que han de dar a sus hijos: el catecismo, la enseñanza de los artículos o notas constitutivas de la fe de la Iglesia... Para la Reforma, incluso, en lógica con sus postulados de los —sofá (*sola Scriptura, sola Gratia, sola Fide, solus Christus*), el padre debía leer la Palabra de Dios en familia y presidir el culto familiar.

Educar en la familia cristiana, tanto en la católica como en la protestante, guardaba mucha similitud con lo que el párroco debía hacer con sus feligreses, constituidos en otro tipo de familia. Así, aunque en la familia se enseñaban —tal como hemos visto— contenidos de la fe cristiana y esta responsabilidad la ejercían los padres como una tarea que era inherente a la paternidad, los

párrocos, por expreso deseo del Concilio de Trento, supervisan estas enseñanzas y llevan a cabo otras tareas catequéticas (complementarias o sustitutivas) en la parroquia. De este modo, aparece una suerte de cadena jerárquica que comienza en el hogar familiar, donde el padre es el cabeza de familia y se mantiene una estructura piramidal que apenas deja paso a la consideración de la familia como unión entre iguales (aunque con funciones diferentes); continúa en la parroquia, en la que el párroco tiene el encargo de supervisar la ortodoxia de las enseñanzas que se transmiten en los hogares; y tiene su último eslabón en el obispo, responsable último de la catequesis que se imparte en el territorio o diócesis que gobierna.

Si bien es verdad que en torno a los contenidos religiosos debía girar la educación de los hijos, también es cierto que el hogar era el espacio adecuado para la transmisión de otro tipo de aprendizajes necesarios para la vida. Como quiera que sucede en la actualidad, en las familias medievales se instruía a los hijos en aquellas prácticas (como la forma de comer, de limpiarse, de asearse, de hablar...) que eran comunes a la cultura de este tiempo; los hijos (más que las hijas) aprendían de sus padres los oficios que éstos ejercían, reproduciendo el trabajo de su progenitor. Las hijas recibían de sus madres los aprendizajes que podríamos denominar –imprecisa pero muy claramente, si se me permite– propios de su sexo, aunque en ocasiones, si era necesario, participaban en los mismos trabajos que los varones. Además, tanto unos como otros, sin distinción de sexo, pero con ciertos matices, recibían los rudimentos de una determinada ética, de la moral y de las pautas comportamentales vigentes en aquella sociedad.

#### **4.4.- La itinerancia como oportunidad para el aprendizaje**

Ya fuere por algún tipo de motivación religiosa o interés de otra naturaleza, el hombre ha deseado siempre abandonar, temporal o definitivamente, su lugar de origen para encontrar, en el laberinto interminable

de los caminos, la respuesta a toda clase de interrogantes o satisfacer innumerables deseos.

La historia nos refiere episodios de reconocidos peregrinos. Dentro de la matriz judeo-cristiano-musulmana, quizá sea el patriarca Abraham el más conocido de todos los viajeros. El primer libro de la Biblia narra así cómo fue su partida:

El Señor dijo a Abraham: Sal de tu tierra, de tu patria y de la casa de tu padre, y vete al país que yo te indicaré. Yo haré de ti un gran pueblo; te bendeciré y engrandeceré tu nombre. Tú serás una bendición: Yo bendeciré a los que te bendigan y maldeciré a los que te maldigan. Por ti serán bendecidas todas las comunidades de la tierra'. Abraham partió, como le había dicho el Señor. (Gen 12, 1-4a)

Jesús de Nazaret aparece delineado en el Evangelio de Lucas como un caminante, no tanto de itinerarios geográficos, cuanto de un duro peregrinaje hasta el encuentro con la realidad dolorosa y cruel que simboliza la ciudad de Jerusalén. En esta encrucijada de caminos, tiene su importancia, sin embargo, el dato espacial. Considerando la obra lucana en su conjunto (Evangelio y Hechos de los Apóstoles), Rodríguez Carmona (1994) realiza el siguiente comentario sobre el sentido del dato geográfico en el tercer evangelista:

Para Lucas, que se sirve de la geografía para expresar su teología, el camino es recto, imparabile e irreversible, de acuerdo con el plan de Dios, dirigiéndose de Galilea a Jerusalén, de Jerusalén a Antioquía y de ésta a Roma, los tres grandes centros sobre los que gravita todo el relato. (p. 329)

Pablo de Tarso es la otra gran figura del cristianismo que, por lo prolijo de su actividad literaria y por sus constantes viajes apostólicos (que le llevaron

por Asia Menor, Grecia y Roma), puede ser considerado otro prototipo de peregrino por los caminos de la evangelización.

No era escaso, pues, el soporte histórico-religioso sobre el que, en la conciencia cristiana, habría de apoyarse con relativa rapidez la importancia de la peregrinación como forma de hacer más plástica la fe que se profesaba. A partir de aquí, la peregrinación acabaría formando parte de una experiencia religiosa considerada como totalidad. Se organizaron expediciones para recuperar los santos lugares, que generaron rutas en las que fueron brotando edificios religiosos (monasterios, iglesias, ermitas), sanitarios, culturales... en los que el caminante o peregrino tenía la oportunidad de encontrarse con retazos de la historia viva de la comarca, región o de acontecimientos históricos que explicaban su existencia.

Peregrinos se consideraban muchos predicadores que daban lugar, como afirma Molina (1999), a verdaderos espectáculos itinerantes cuando intervenían en las ciudades o pueblos a los que llegaban:

Los sermones de algunos religiosos, itinerantes o no, constituían auténticos espectáculos. Predicadores como Savonarola, Bernardino de Siena, Juan de Campestrano o Vicente Ferrer, y tantos otros, llenaban iglesias y plazas. Sus sermones constituían auténticos *psicodramas* que hacía vibrar a los oyentes, tocando a cada uno su fibra más sensible. (p. 125)

Peregrinos fueron, aunque resulte casi paradójico por la opción de vida tan radical que representaba la clausura, los monjes medievales. Recorrieron Europa de un extremo a otro fundando y abriendo monasterios y creando comunidades que los regentaran. Así ocurrió, por ejemplo, con la expansiva actividad de San Bernardo de Claraval, quien solía lamentarse de no tener tiempo apenas para dedicarse a la oración y meditación en su convento, a causa de las innumerables peticiones de ayuda donde quiera que fuera a las

que se prestaba. De hecho, su actividad misionera contribuyó a que, a su muerte (acaecida en 1153), hubiera ya 343 monasterios cistercienses por toda Europa, cifra que, al final de la Edad Media, ascendería a un total de 742.

En el contexto español, el más representativo de los itinerarios para caminantes y peregrinos es el Camino de Santiago. Junto a las ciudades de Roma y Jerusalén, representa la meta de una de las mayores vías culturales del mundo. En la actualidad, y no sólo por motivaciones religiosas, son muchos los caminantes que recorren alguna de sus múltiples ~~—ras~~”, convirtiéndola en un gran foco de atención por la riqueza cultural que gira en torno a esta ciudad.

Con el paso de los siglos, a la itinerancia por motivos religiosos se fue sumando la de quienes ocupaban los caminos por razones de diversa índole. Feriantes, mercaderes, turistas, científicos, universitarios, etc., se fueron haciendo habituales de los caminos que separaban las ciudades, ferias, universidades, centros de interés cultural... de Europa. La itinerancia de profesores y alumnos por distintas universidades —realidad muy asentada en el panorama español con los muy conocidos programas *Erasmus*—, era ya en la Edad Media una práctica muy habitual. En la actualidad, uno de los fenómenos que preocupa a la industria del ocio y el entretenimiento es el fomento del llamado turismo cultural. Esta forma de atraer al ciudadano que proviene de otros lugares, se ha convertido en un elemento que motiva el debate en torno a la relación entre turismo y cultura.

#### **4.5.- Lo que se aprende en la calle: juglares, trovadores y manifestaciones religiosas y civiles**

Se utiliza aquí el concepto “calle” de forma metonímica para aludir a cualquier espacio externo del municipio o ciudad que, espontánea y singularmente, se convertía en areópago de profesionalizados ~~—ducadores~~” o ~~—firmadores~~”, itinerantes o autóctonos, religiosos o laicos.

¿Quiénes se valían del espacio público para el ejercicio de una —función docente— matizada por las características peculiares del sujeto agente? Más arriba, en otro de los apartados de este mismo capítulo, nos hemos referido ya a los predicadores itinerantes, casi profesionalizados, que concebían su ministerio sacerdotal como una itinerancia por pueblos y ciudades. La dificultad de muchos templos para acoger a las masas enfervorizadas que acudían a escuchar a tan notables oradores, obligaba a ocupar las plazas para el ejercicio del sermón. Cuando terminaban su misión, a veces convocados incluso por los mismos párrocos de las localidades que visitaban, emprendían el camino rumbo a otro pueblo o ciudad.

Figura asociada a las calles y plazas de los pueblos era también la de los juglares. Tamayo de Serrano (2007) los presenta, junto a los trovadores, como auténticos hombres espectáculo, que realizaban actividades de muy variado tipo para entretener y divertir a sus contempladores.

Los trovadores, los juglares o los *minnesingers*, en el siglo XI, intervenían en los castillos o en las abadías; en las fiestas especiales, cantaban en las plazas o plazoletas o en lugares abiertos. Estos personajes eran diestros en ejercicios circenses, sabían bailar, tocar instrumentos, cantar, recitar o componer poemas y los recitaban de memoria, o improvisaban, cuando era necesario. (p. 208)

Pero junto a esta función social de entretenimiento, en una sociedad como la medieval, en la que no podía hablarse de un desarrollo notable de las comunicaciones, ejercían además el papel de transmisores de noticias y eventos sucedidos en otros lugares. Los juglares ofrecían sus actuaciones en las plazas de los pueblos y en la corte. Unos, los denominados épicos, recitando poesía narrativa; otros, los juglares líricos, cultivando la poesía sentimental y difundiendo las composiciones de otra de las figuras típicas de la Edad Media, muy vinculada —aunque surgiera con posterioridad— al juglar: el trovador (Menéndez Pidal, 1986, pp. 237-238).

Los trovadores no sólo podían hacer lo mismo que los juglares en lo concerniente a la animación de la ciudadanía que acudía a ver sus actuaciones; además, eran los creadores de las obras que interpretaban ellos mismos o los juglares. Había trovadores en todos los estamentos sociales; y entre los más destacados podrían citarse personajes tan conocidos como Ricardo Corazón de León o Guillermo de Portier. Estaban dotados de una formación que los capacitaba para la composición de textos poéticos a los que después añadían música. A través de sus composiciones, trasladaban su particular forma de ver el mundo, su propia interpretación de la realidad y sus propios juicios sobre los acontecimientos históricos que les eran más cercanos. Tamayo de Serrano (2007, p. 208) apunta que —una de las costumbres era cantar mientras realizaban diferentes actividades—. Mezclaban la poesía con canciones populares, y los acompañaban con instrumentos de cuerda, viento y percusión. Sus composiciones musicales, como sigue afirmando Tamayo Serrano (2007), —era de regocijo y de burla—. Actuaban en las plazas de los pueblos, —lugares de la vida intelectual para el público en general” (p. 208).

Junto a estas expresiones individuales, asociadas a figuras concretas, han existido otras formas compartidas de aprendizaje en la calle que se conocen como procesiones o manifestaciones. Las procesiones, lejos de lo que podría pensarse por su significación actual, no aparecieron en el imaginario cultural como expresión de la fe del pueblo, sino como una oportunidad más de participar en actividades en las que era el pueblo mismo el que tomaba parte activa en lo que hoy denominaríamos ceremonial de la procesión. También es cierto que la Iglesia vio en ellas una oportunidad magnífica para hacer más plástica la fe e ilustrar con composiciones de todo tipo la iletrada fe del pueblo cristiano. En un conjunto escultórico, el cristiano que lo observaba podía hallar la síntesis de una determinada perícopa evangélica (Freedberg, 1992). Para ello, en lugar de formar parte activa de la procesión, el pueblo debía permanecer al margen, contemplando el espectáculo desde la grada. Ello contribuyó a que los desfiles procesionales ganaran en belleza, en orden y en



solemnidad. La catequesis visual cumplía, como hemos dicho, la misma función que la lectura de un relato bíblico o hagiográfico, porque el conjunto escultórico o los símbolos que se utilizaban en el desfile, remitían directamente a contenidos de la Sagrada Escritura o a pasajes de la vida de santos o santas de la Iglesia que eran objeto de especial veneración. Freedberg (1992), en este sentido, afirma:

Si las personas sencillas se ven atraídas tan fácilmente por las imágenes, ¿no será acaso que éstas tienen también una finalidad positiva, una finalidad más directa y efectiva que la de las palabras por sí solas? Precisamente desde esta perspectiva debemos considerar la famosa respuesta que San Gregorio Magno dio a Sereno en octubre del año 600, tras la destrucción de las imágenes de su diócesis. Sereno le había escrito para preguntarle si existía justificación alguna para destruir las imágenes. No, contestó Gregorio; aunque uno pueda aprobar – incluso alabar– la opinión de que no debemos adorar las imágenes, destruirlas es un error. Una cosa es adorar un cuadro, otra conocer por la historia [es decir, el tema] del cuadro lo que debe ser objeto de adoración. Porque lo que la escritura enseña a aquellos que leen, un cuadro lo enseña a los iletrados en cuanto lo contemplan; porque en él, el ignorante ve lo que debería imitar y el analfabeto puede leer [San Gregorio Magno, *Ad Serenum Episcopum Massiliensem*, ap. 11.10. En *PL*, 77, cols. 1027-28]. (pp. 444-445)

Además de estas procesiones con sentido religioso, la historia ha dejado la huella de procesiones civiles. Sanz Fernández (2006, p. 260) cita como ejemplo de éstas las entradas de los reyes en las ciudades y refiere acontecimientos como la celebración del bicentenario de la Paz de Augsburgo, en 1755, en la ciudad de Hamburgo; la boda de María Antonieta, reina de Francia; la celebración por la Revolución Francesa del 14 de julio de 1790, etc.

Tanto en las religiosas como en las civiles, el pueblo vio cómo su participación se limitaba a la mera contemplación de los ordenados participantes en los desfiles. De ahí que surgieran otro tipo de manifestaciones populares en las que el pueblo expresara su protesta, reivindicación, desagrado, etc., por invasión del espacio público, para airear, exponer e incluso vociferar sus propias convicciones, postulados e ideas, con el fin no sólo de darlas a conocer, sino de atraer al mayor número de simpatizantes.

Las manifestaciones públicas que surgieron ya en el siglo XIX persiguieron mejoras no sólo en el terreno económico –en el que los trabajadores tenían aún mucho por conseguir–, sino en el social, en el cultural y en lo moral. De algún modo existía la persuasión de que una política económica desprovista de las fuentes de la cultura, de la moral y desencarnada, no podría pilotar acertadamente la nave de la sociedad hasta buen puerto. El pueblo –singularmente, la clase obrera– cayó en la cuenta de que podía hacer que su voz llegara hasta la cima de quienes tenían en su mano el control de los bienes de producción, los resortes de la economía y el gobierno. Y, con una conciencia de clase fundada en su propia cultura obrera y en su poder de convicción, utilizó el envoltorio que representaban tales manifestaciones para dar pábulo a sus protestas y a sus deseos de cambio.

#### **4.6.- Otros agentes y espacios de educación no formal**

Uno de los trabajos más elaborados sobre modelos de aprendizaje fuera de la escuela es el que ha servido de soporte para bastantes de las apreciaciones que contienen estas páginas. La obra de Sanz Fernández (2006) hace un recorrido extenso por todos los promotores y agentes de aprendizaje no escolar que hemos tratado en este capítulo y por otros que no van a ser objeto de tanto detenimiento. Pero al menos sí quisiéramos exponerlos, pues encajan en alguno de los *modelos* descritos, más arriba, en el apartado 2. Así pues, junto a los ya citados, existen para este autor los siguientes agentes educativos no formales:

- El artesano, autor de libros de piedra (pp. 60-63).
- El ciego, un maestro de la calle (pp. 64-67).
- Los cuentacuentos (pp. 67-68).
- El líder campesino, un educador alternativo (pp. 71-72).
- El líder obrero, constructor de la conciencia de clase (pp. 72-73).
- Los tertulianos de la radio y de la televisión: nuevos educadores orales (pp. 79-81).
- La figura del —tercerpadre” en la educación (en referencia a la televisión y en menor medida a la radio, la música, la informática...) (pp. 81-82).

Estos agentes y promotores, como es fácilmente deducible, ejercen su influjo en espacios determinados por los condicionamientos histórico-culturales de los que son parte. Así, tal como hemos visto, en el hogar familiar, por ejemplo, la figura de la madre como educadora quedaba revestida de unos perfiles que la hacían interesante, dentro del estudio de los aportes históricos, al campo de la educación no formal. Lo mismo sucedía con el universo que gira en torno a la Iglesia, a sus sacerdotes y a los elementos a que dio lugar su intensa labor formadora. Sanz Fernández (2006) cree, por ello, necesario completar su trabajo con un recorrido por los espacios y lugares de aprendizaje fuera de la escuela. A los templos, los hogares, los caminos, que han sido analizados en estas páginas, habría que añadir otros que, si no en este momento de forma directa, serán objeto de tratamiento más adelante por su relación —no en todos los casos, pero sí en bastantes— con la oferta formativa que procede de la administración local, que ha sido la que ha asumido el compromiso —probablemente en orden a satisfacer la demanda social de los

ciudadanos– de gestionarlos aun a riesgo de no poder soportar los costes de mantener estructuras formativas sin los debidos recursos presupuestarios para hacerles frente. Sanz Fernández (2006) alude, fundamentalmente, a los siguientes:

- Bibliotecas (pp. 268-271).
- Museos (pp. 271-274).
- Teatros (pp. 274-276).
- Los cafés (pp. 276-277).
- Las conferencias eclesiósticas, los seminarios, los círculos católicos y centros de acción católica (pp. 277-278).
- Ateneos Obreros y Casas del Pueblo (pp. 278-280).
- Sociedades de Amigos del País y Universidades Populares (pp. 280-281).
- Espacios marginales de aprendizaje: establos, bodegas, tabernas y cantinas (pp. 281-282).
- El NO-DO en las salas de cine (p. 283).
- Los teleclubs (pp. 283-284).
- El ámbito laboral como espacio de aprendizaje (pp. 287-290).
- El espacio virtual (pp. 290-293).

Con esta exposición, creemos haber realizado un recorrido por los que consideramos, en cierto modo, precursores de las instituciones educativas no formales que van a ser objeto de atención en el capítulo siguiente. Tales instituciones no se remontarían en el tiempo más allá del siglo XIX, pero los modelos educativos a partir de los cuales toman cuerpo las estructuras actuales de educación no formal, pueden verse reconocidas, siquiera en algunos rasgos, en los procesos formativos esbozados en estas páginas. En ellos, si no como precedentes inmediatos, sí como ideólogos de una filosofía de la educación que rompe con los rígidos moldes de la estructura de los sistemas educativos formales, puede hallarse el impulso que da lugar a la consolidación de un proceso –inacabado aún– de institucionalización de los agentes y espacios educativos, otrora al margen de los protocolos por los que se rigen los procesos formalizados. El capítulo tercero, concebido como prolongación de los contenidos tratados en éste que está a punto de cerrarse, quiere avanzar un paso más: el que separa a los modelos educativos no escolares de las instituciones de educación no formal que, en algunos casos, como tendremos ocasión de ver, se convierten en los nuevos *cobijos* en los que se refugian aquéllos.

## **Capítulo III**

# **DE LOS MODELOS EDUCATIVOS NO ESCOLARES A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS NO FORMALES (II): INSTITUCIONES DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL**



## **1.- INTRODUCCIÓN**

Concluía el capítulo segundo adelantando los contenidos que van a ser objeto de tratamiento en las páginas que siguen. Modelos educativos no escolares, como hemos tenido ocasión de tratar, han existido en las civilizaciones griega y romana, en la Edad Media (con las matizaciones que una época tan prolongada en el tiempo puede ir ocasionando en los espacios y agentes más representativos), en la edad moderna y en la sociedad actual. Pero fue posiblemente a partir del siglo XIX cuando comenzó a escribirse la historia del complemento que necesitaban tales modelos –o mejor, algunos de ellos, los que subsistieron al paso de los años y a las transformaciones sociales, junto a las nuevas incorporaciones– para mantenerse en un nuevo escenario social, que concebía lo educativo desde una óptica cambiante.

Conviene advertir, sin embargo, de la cautela con la que han de examinarse los modelos y agentes educativos que llamamos no formales de épocas históricas anteriores a la actual. Es preciso tener presente que, como inevitablemente suele ocurrir cuando se abordan desde la ciencia los contenidos del mundo de lo real, los presupuestos desde los que se analizan no deben desdibujar la realidad que quieren ayudar a clarificar. En nuestro caso, el recorrido que hemos realizado por los modelos más significativos de educación no formal de períodos pasados de la historia, se ha servido de categorías explicativas que no operaban en la época en la que surgieron, brotaron en períodos mucho más tardíos y, precisamente a causa de ello, no



siempre son válidos para describir certeramente el fenómeno que es objeto de estudio.

El origen, ya en el siglo XIX, de Instituciones Educativas No Formales, la acogida que tales instituciones ha recibido en el marco de las políticas educativas ejecutadas tanto por entidades públicas como privadas, la necesidad de gestionar un acervo cultural que no siempre se acomoda a los márgenes del sistema educativo formalizado, etc., ha procurado unos elementos definitorios y característicos del complejo entramado que representa el universo de la educación no formal, que suele servir de marco desde el que se contemplan las ofertas presentes, pero también las pasadas, de lo que, como vimos en el capítulo primero, constituye una parte del constructo educativo en su conjunto.

En este capítulo queremos continuar el recorrido iniciado en el capítulo anterior, tendiendo puentes de contacto con el marco conceptual esbozado en el capítulo primero. Efectivamente, las reflexiones con las que abrimos este trabajo trataban de poner orden en el nuevo y complejo mundo de la educación, en el que los conceptos y la claridad de los mismos es de suma importancia para profundizar en las realidades que representan. A pesar del dicho latino (*de nominibus non est questio*), la cuestión del nombre no es indiferente: los nombres marcan nuestra forma de comprender y de vivir la realidad. En determinadas circunstancias, incluso, el cambio de nombre implica la adquisición de una nueva identidad, o una nueva forma de relación con esa persona, realidad, objeto... En el ámbito de la educación, era fundamental comenzar explicando el complejo universo existente en lo referente a los diferentes ámbitos de la educación. Al menos, en los tres que fueron abriéndose paso entre los más reconocidos teóricos: el formal, el no formal y el informal.

Pero una vez cumplida esta tarea de clarificación conceptual, con las cautelas que implica la utilización de categorías actuales en su aplicación a

fenómenos de otras épocas, realizamos un viaje por la historia de los modelos educativos no formales, embriones de los que, como acabamos de apuntar, a partir del siglo XIX se abrirían a una nueva dimensión estructural al abrazarse a un proceso de institucionalización que, mantenido en la actualidad, ha dado lugar a instituciones de educación no formal de muy variada índole, como tendremos oportunidad de mostrar a lo largo de estas páginas.

En este capítulo vamos a referirnos, pues, a tales instituciones, describiendo sus características, su tipología y los ámbitos en los cuales se despliega su acción formativa. En respuesta al objeto básico de estudio de este trabajo, cobrará una especial significación el tratamiento otorgado, entre otras, a las instituciones de ámbito municipal que se dedican, de algún modo, al desarrollo de programas educativos no formales, por efecto del proceso de descentralización educativa que ha llevado aparejada la asunción de nuevas competencias, como se verá en el capítulo siguiente.

## **2.- ¿POR QUÉ SON NECESARIAS LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN NO FORMAL?**

### **2.1.- La Sociedad Civil demanda otro tipo de instituciones**

Nos preguntamos, efectivamente, por la razón de ser de las instituciones de educación no formal en una sociedad que, a diferencia de lo sucedido en épocas anteriores, se ha dotado de unas estructuras educativas formalizadas no existentes en el pasado, que, como expresión o desencadenante del mismo, han convertido el hecho educativo en objeto de preocupación de todas las administraciones públicas.

Si, como dijimos en el capítulo primero, la educación no formal está representada por todas aquellas ofertas educativas que no forman parte del sistema educativo formalizado, del que dependen los contenidos curriculares de los programas educativos que siguen las escuelas como elemento central

de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no puede ser sino la sociedad civil la que impulse la creación de instituciones paralelas o complementarias de las formales para el tratamiento de aquellos aspectos que le interesa abordar y que o no son suficientemente recogidos en los currícula o simplemente no aparecen por ningún lado.

Llegados a este punto, encontramos muy acertadas las reflexiones de Colom (2002) sobre la importante tarea que, en relación con el origen de los procesos que han conducido a la creación de instituciones de educación no formal o a que otras instituciones asuman como propios proyectos de esta naturaleza, ha desempeñado la sociedad civil. Este concepto alude a la organización que adoptan los ciudadanos cuando intentan dotarse de aquellos servicios que el sistema político institucionalizado no le aporta. La sociedad civil es, sin duda, parte del poder.

Puede decirse que tales grupos o asociaciones forman parte de las esferas políticas, aunque no están integradas en las instituciones políticas que conforman el Estado. La sociedad civil forma parte del poder, poder que, sin embargo, se encauza y se manifiesta de forma diferente al poder político institucionalizado. (p. 336)

Como forma de organización social, la sociedad civil origina instituciones o estructuras que no existen en el panorama institucional oficial, y ella misma se responsabiliza de su control y gestión. Esta posibilidad de que sea la misma sociedad la que se vertebre por sí misma se fundamenta, para Colom (2002, p. 336), en dos creencias:

- La política institucionalizada no siempre da respuesta a las necesidades individuales o generales de la ciudadanía.
- No es fácil encontrar individualmente soluciones para problemas colectivos.

Esta situación de menesterosidad ante lo que el ciudadano puede esperar de la institución es la que impulsa el movimiento cívico por la búsqueda de alternativas que satisfagan las demandas de una parte del entramado social. De ahí que sea la misma sociedad civil la que dé lugar a estructuras organizativas que, gestionadas al margen de los poderes públicos o de forma paralela a los mismos, pero sin confundirse con ellos, contribuyen al fin básico de la sociedad: el bien común. Este movimiento asociativo de la sociedad acaba configurando una forma de institucionalización de la sociedad civil que, para Colom (2002), se distingue fundamentalmente por:

- Su interés por temas concretos.
- Su escasa o mínima verticalidad en las instituciones que conforman.
- Su capacidad de incidencia en los organismos políticos a fin de consolidar decisiones políticas cercanas a sus intereses o valores.

La Sociedad Civil no se queda inmóvil ante la escasez de respuesta a las demandas que plantea continuamente a las instituciones oficiales y a quienes las gestionan. Tiene la capacidad de organizarse para convertirse en plataforma desde la que hacer presente lo ausente con el fin básico de procurar la satisfacción del usuario que realiza una demanda. En este sentido, adopta el perfil básico de una institución que se gestiona con sus propios agentes para conseguir unos objetivos a los que nada ni nadie ha dado la respuesta que la sociedad espera. Con ello, participa de la vida política, pero desde unos presupuestos diferentes a los que adoptan las instituciones oficiales. Su radio de influencia puede ser permanentemente redirigido hacia iniciativas de nuevo cuño, hacia temas muy concretos o muy identificados con una porción reducida del interés social, no exige una organización tan compleja y estructurada como la existente en los entes oficiales y contribuye a generar un estado de opinión entre quienes gestionan la cosa pública para que lo que nace como iniciativa

de unos pocos –y gracias únicamente a su esfuerzo– se consolide e institucionalice.

En este recorrido, que puede ser más o menos dilatado en el tiempo, es importante la participación de las instituciones públicas o del Estado. Es lo que analizamos en el apartado siguiente.

## **2.2.- Sociedad Civil y participación en la vida pública**

Una vez organizada, la Sociedad Civil se relaciona con las instituciones públicas en su afán por conseguir sus fines. Normalmente, por la proximidad a los ciudadanos, estas instituciones son los ayuntamientos o diputaciones provinciales. La implicación de ambos actores –Sociedad Civil y Administración– refuerza de modo sinérgico los esfuerzos que desde ambas plataformas se dirigen a la búsqueda de nuevos instrumentos para mejorar la calidad de vida de las personas.

De hecho, el concepto de calidad de vida es un constructo social, de dimensiones objetivas y subjetivas, que surge en un contexto de rápidos y continuos cambios sociales en el marco de la globalización. La experiencia de los sujetos construida por las emociones y la realidad objetiva es la base para adquirir lo que Ortega y Gasset denomina como “capacidad estimativa” que orienta la acción humana buscando equilibrio entre la libertad individual y la vinculación colectiva, entre lo micro-social y lo macro-social, entre las emociones y la racionalidad.

El desafío de la calidad de vida se puede concretar con el desarrollo de un conjunto de derechos humanos que sólo se pueden garantizar con la incorporación de los propios sujetos en los procesos sociales que les afectan (Alguacil, 2003). El sujeto es un sujeto en proceso y protagónico, con responsabilidad y capacidad para participar activamente en las decisiones que le afectan, un sujeto con relación a los procesos que él mismo produce y que él

mismo interpreta. El sujeto piensa en la acción y reflexiona sobre la propia acción y sus consecuencias. De esta forma, —se tiene calidad cuando se está en condiciones de controlar la propia vida, así como el medio en que ésta se desenvuelve” (Pablo, Gómez y Pascual, 1999, p. 68). La implementación de procesos participativos en el ámbito local pone en relación sinérgica las distintas dimensiones de la calidad de vida.

El fortalecimiento de las relaciones con la ciudadanía a través de la participación es una práctica excelente para mejorar el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas y las organizaciones que deben impulsarlas, tal como señala la OCDE (2001).

La mejora sostenible de la calidad de vida exige la contribución activa de los diferentes actores. De esta forma, la participación no es sólo un medio para conseguir calidad de vida, sino que participar proporciona elementos que contribuyen a mejorar ésta. La participación es una dimensión esencial de la calidad de vida que atraviesa, interacciona y, a la vez, se alimenta y aporta a la optimización de las otras dimensiones de la calidad de vida. Desde esta perspectiva compleja y relacional, la participación supone inclusión, implicación, integración e identidad.

Diferentes estudios (Hummel, 2001) permiten identificar los factores que contribuyen a construir el potencial de una comunidad, orientado a fortalecer lazos psicosociales con el lugar y entre vecinos más allá de metas puntuales. De su análisis se detectan tres categorías que permiten orientar la intervención y evaluar el potencial de éxito en las iniciativas de construcción del desarrollo local, concretamente: las características de la comunidad, el proceso de fortalecimiento de la sociedad civil y la acción de los promotores:

- a. Las comunidades tienen muchas más posibilidades de éxito en su desarrollo si sus residentes reconocen la necesidad de introducir algún cambio y empiezan ellos mismos a ponerlo en práctica, están

delimitadas a partir de áreas geográficas —pequeñas”, existen organizaciones y particulares que se enfrentan a los problemas con actitud flexible, colaboradora, abierta y en interacción social y con líderes que han tenido éxito con anterioridad.

- b. El proceso de desarrollo de una comunidad tiene más éxito si fomenta una mayor participación, dispone de sistemas de comunicación adecuados (interacción social), existe una cultura cooperativa —por encima de la competitiva— entre organizaciones sociales, permite a las personas desarrollar planes y prioridades en y de grupo, produce beneficios claros para una mayor cantidad de personas, se centra tanto en el proceso como en el producto, empieza con actividades sencillas antes de iniciar otras más complejas, reúne información y analiza los problemas de manera sistemática, ofrece a sus participantes formación para la adquisición de las destrezas necesarias, logra la temprana participación de organizaciones civiles prestigiosas, utiliza ayuda técnica para mejorar la competencia de los miembros, produce con el tiempo nuevos líderes y consigue un equilibrio entre los recursos internos y externos.
- c. La acción de los promotores de la sociedad civil es satisfactoria si disponen de un conocimiento profundo de la comunidad, un deseo sincero de lograr su bienestar, gozan de la confianza de los miembros de la comunidad, tiene experiencia en la organización social y demuestran un alto nivel de flexibilidad y adaptabilidad.

### **2.3.- La participación en las necesidades educativas de la Sociedad Civil**

Dice Colom (2002) que cuando las necesidades que la Sociedad Civil demanda están relacionadas con la educación, puede decirse que surgen formas educativas no formales. Si la respuesta procede de la Administración del Estado —y ya hemos dicho que la más cercana a la ciudadanía y con la que

más fácilmente pueden entablarse lazos relacionales es la Administración local–, se dice, pues, que la respuesta viene envuelta en forma de programas educativos de tipo no formal. En este caso, cuando la demanda lo es de más educación o de otra educación, es sobre el eje educativo sobre el que bascula la relación entre la Sociedad Civil y la Administración en la búsqueda de mayores cotas de calidad de vida.

Para Colom (2002) este proceso es posible sólo si ocurre alguno de estos dos condicionamientos:

1. El primero se traduce en que las aspiraciones –en este caso de naturaleza educativa– estén definidas bien por la sociedad civil, bien por la Administración. En este supuesto, se acepta que la política institucionalizada puede ser también origen de las demandas que se hayan sentido en la sociedad antes incluso de que ésta se organice para reclamarlas. Unas veces, pues, por iniciativa de la sociedad civil, que no considera cubiertas sus demandas en materia de educación con las políticas educativas que emanan de las instituciones, originando, como hemos apuntado ya, estructuras organizativas desde las que la sociedad civil se ha abastecido en esta materia con los contenidos que ha creído necesarios. Pero en otras ocasiones, ha intervenido la institución pública –generalmente, la local–, cuando las necesidades sociales se han sentido como demandas reales de especial interés para la sociedad. En palabras de Colom (2002):

De esta forma, la necesidad de mayor formación o de logro de unos niveles mínimos culturales (alfabetización, educación de adultos), la necesidad de prevención de enfermedades, de defenderse ante abusos comerciales, o de preservar el medio ambiente... han hecho que se haya visto la educación como una estrategia –algunas veces como la única– para asumir tales objetivos; de esta forma, se ha ido dotando, a la educación y por



parte de la sociedad, de un componente de solución de problemas que se conforma como aspecto fundamental de su propia razón de ser. La educación ha dejado de ser un proceso especializado a desarrollar en un espacio asimismo especializado –la escuela– para tornarse una estrategia o alternativa de solución a múltiples problemas, de principio no pedagógicos, que afectan a la realidad física y material en la que está inmersa la comunidad. (p. 337)

Colom (2002) llama *pedagogías de la sociedad civil* al resultado de estas iniciativas provenientes de la sociedad civil organizada, y las caracteriza por:

- Dar respuesta o soluciones a problemáticas no específicamente pedagógicas.
- Considerarse una estrategia más que luego se convierte en la única (o casi) a la hora de solucionar problemas básicamente sociales o comunitarios.

Desarrollando ulteriormente estas dos características generales, llega a elaborar el siguiente elenco de notas definitorias de su denominada *pedagogía de la sociedad civil*:

- Su origen es social y no escolar.
- Sus primeras aplicaciones no están, por lo general, en manos de los profesionales de la educación.
- Suele requerir de instalaciones o instrumentaciones específicas, no contempladas en el sistema educativo oficial.

- Su sistematización se desarrolla a la par que su aplicación o práctica. Son pedagogías más vivas que las experimentadas.
- Pueden fácilmente reconvertirse o dar lugar a nuevas profesiones educativas.
- Suelen propiciar la participación social o, en todo caso, la toma de conciencia respecto de una situación o problema.
- Suelen ir dirigidas a la población en general, tanto infantil como adulta.
- Suelen iniciarse con categorías de servicio público o social.
- Su gestión es siempre ajena a la institución escolar formal. Incluso, normalmente, cuando algún desarrollo de este tipo se integra en el sistema educativo escolar, se evidencia cierta pérdida de interés en su gestión por los organismos propios de la sociedad civil.
- Suelen experimentar innovaciones metodológicas, y, en consecuencia, sus desarrollos son más dinámicos, libres, activos y atractivos, que los propios de las pedagogías oficializadas.

Para Colom (2002) la pedagogía de la sociedad civil puede muy bien calificarse de *educación no formal* cuando se ajusta a la terminología pedagógica. Pero ésta no puede desnaturalizar el origen eminentemente social de aquélla. Las necesidades educativas que se enmarcan en el universo pedagógico de la educación no formal no surgen sino de un entramado social que, como organismo vivo y comunitario, articula la participación de la sociedad en la gestión y satisfacción de sus propias

necesidades de mejora. —“Se ve un origen primigenio de tipo social, con finalidad política” (Colom, 2002, p. 338).

2. El segundo condicionamiento a que alude Colom (2002) depende de la capacidad de dotar de estructuras sólidas a los programas educativos que se quieran realizar. Lo que sólo es posible si se crean nuevas instituciones que las soporten. Si se trata, como en este caso, de necesidades pertenecientes al ámbito educativo, tienen que surgir instituciones educativas que les ofrezcan una plataforma de lanzamiento. Colom (2002) reconoce el papel que han desempeñado los ayuntamientos como garantes de los servicios demandados por la sociedad civil en este campo. Como veremos más adelante, ha sido tal el compromiso de las administraciones locales con la educación, que en muchos casos han generado, a cargo de unos presupuestos con bastantes límites para el mantenimiento general de los servicios encomendados a las haciendas locales, instituciones que se han especializado en el ámbito de la educación no formal, con programas, actividades, cursos, escuelas y todo tipo de agentes encargados de su puesta en práctica.

### **3.- CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS NO FORMALES**

No se trata ahora, como hicimos para concluir el capítulo primero, de volver sobre las características que envuelven el concepto de educación no formal, al que en aquellas páginas dedicamos un buen número de consideraciones. Ahora intentamos –inevitablemente, en el contexto de aquellas características que cualifican el extremo *no formal* de las instituciones– encontrar los rasgos que definen los programas de esa pedagogía social que se transmuta en intervenciones educativas no formales cuando son asumidas por instituciones –públicas o privadas de iniciativa

social– que ponen a su servicio un organigrama de medios, agentes y recursos para que puedan llevarse a cabo.

Para Colom (1997, citado por Torres Martín, 2007, p. 24) habría que empezar subrayando que el espacio (o espacios) en el que se desenvuelven las instituciones de educación no formal no es otro que el del ocio y el tiempo libre. Sólo esta coordenada puede explicar la proliferación de entidades que promueven colonias, campamentos de verano, clubs deportivos, escultismo, etc., que se dirigen a la población en general, ya sea joven, adulta o anciana, y que fomenta un tipo de formación, en muchos aspectos bastante diferente a la que proporciona la escuela a lo largo de todas sus etapas, que sólo puede desarrollarse durante el tiempo de no trabajo, que es donde, según las propuestas de distintos autores que presentan Torres, Mingorance y Pareja (2007), se hallaría el *tiempo libre* que posibilitaría la implicación en este tipo de actividades.

Trilla, Gros, López y Martín (2003, pp. 127-128) indican que la educación no formal, a diferencia de la informal, es un tipo de educación generalmente institucionalizada. Para estos autores, la institucionalización puede entenderse en un doble sentido:

- Como integración de los programas o procesos que ofertan en el seno de instituciones. Y, si no lo están, al menos sí son promovidos y financiados por ellas.
- Como aquellos procesos que se hallan internamente normativizados en relación a su funcionalidad.

Estos autores aprecian diferencias notables, entre instituciones de educación no formal, en relación con la complejidad burocrática y administrativa de que están dotadas. A este respecto, señalan la existencia de entidades con niveles muy altos de complejidad en la organización de su

aparato burocrático y, en el extremo opuesto, otras que poseen un minúsculo entramado burocrático para la gestión de sus proyectos.

Para Ventosa (1992, citado por Torres Martín, 2007, pp. 24-25), los rasgos que definen a las instituciones no formales, en calidad de entidades culturales y sociales, son las que aparecen a continuación con algunas explicaciones propias:

- *Voluntariedad.* El sujeto que acude a un centro que ofrece programas educativos no formales, lo hace de forma voluntaria y deliberada. A diferencia de lo que sucede con los programas educativos formales, para cuyo desarrollo y adquisición se establece un período de tiempo que tiene carácter obligatorio para toda la población comprendida en una determinada edad, la oferta que procede de los centros o instituciones que financian y promueven iniciativas no formales no tiene ese carácter obligatorio. Aunque estén dirigidas a determinados grupos poblacionales (infancia, adolescencia, juventud, adultez, tercera edad), la participación en las mismas es siempre voluntaria, y la necesidad que impulsa a recibir una determinada atención educativa no formal será siempre de naturaleza intrínseca, o sea, por exigencia impuesta a su propia voluntad desde sí mismo y nunca desde un poder o entidad exterior.
- *Ausencia de requisitos escolares o académicos.* La participación de la ciudadanía en los programas que organizan las instituciones educativas no formales no requiere, como condición para su inclusión, la posesión de un título oficial, ni de requisitos académicos circunscritos a la posesión de unos determinados conocimientos adquiridos en el ámbito de la educación recibida en la escuela. Aunque haya que aceptar que, entre el variado elenco de actividades de naturaleza no formal, pueda encontrarse con una oferta más especializada y dirigida a un público iniciado en una determinada materia o campo de conocimiento, lo cierto

es que en ningún caso el currículum académico se convierte en obstáculo para la participación de quienes lo solicitan.

- *El carácter no escolar o académico de las mismas supone el correlato de la anterior característica.* Las actividades que se llevan a cabo en las instituciones socioculturales no suelen contener una finalidad lucrativa ni justificativa para lograr la obtención de diplomas académicos y/o profesionales.
- *El tiempo libre como tiempo preferente desde el que se desarrollan las actividades.* El desarrollo al que aquí se alude no es otro que el que pretende incidir en todas las potencialidades de la persona, individualmente considerada o como integrante de un grupo amplio, que, en definitiva, es el destinatario de tales prestaciones sociales.
- *Esta función de desarrollo se intenta conseguir a través de actividades físicas, manuales, intelectuales, artísticas, sociales o lúdicas, pero integradas en un proceso que busca la participación de los interesados en un proyecto colectivo que postula la posibilidad de mejora y/o transformación de la persona y de la comunidad.* El fin de estas actividades no reside, pues, en la mera divulgación y posesión de unos contenidos de carácter cultural. El plus que imprime el potencial de desarrollo que contiene trata de convertirlas en ejes de transformación social, en la medida en que promueve la participación de los interesados en procesos que son facilitadores de cambio en la comunidad y en aquellas dimensiones personales que están más directamente vinculadas a su objeto prioritario de interés.
- *Carácter grupal de las actividades.* El grupo parece convertirse en el mediador que existe entre el usuario y la institución. Desde el punto de vista metodológico, este carácter grupal viene dado, bien por la condición de las actividades (el teatro, los coros, los talleres), bien por la

forma en que se propone y ejecuta por parte de las mismas asociaciones.

Para Torres Martín (2004, 2007) varios de los aspectos más relevantes que pueden caracterizar a una institución cultural son, en primer lugar, ese rasgo de voluntariedad –que subrayábamos más arriba comentando a Ventosa– por el que nadie, en ningún momento de su vida y por ninguna causa, se ve obligado a recibir o participar en la oferta que precede de tales entidades. En segundo lugar, es característico de estas instituciones su naturaleza no formal, lo que implica el establecimiento de una brecha de separación entre el entramado organizativo de las instituciones formales y las que no lo son. Por último, subraya la importancia que tiene el tiempo libre, al que Torres Martín, Mingorance Estrada y Pareja (2007) dedican uno de los capítulos de la obra *La educación no formal y diferenciada*. Sobre esta última característica se pronuncia Trilla (1984, 1993b) afirmando que la mayoría de las actividades educativas no formales transcurren durante el tiempo libre.

La Belle (1980) y Reed, Horace y Lee (1986) enuncian las siguientes características de los programas de educación no formal:

- Altamente integrados a otros fines y objetivos no educativos.
- Realizan propuestas que sirven de complemento o reemplazo de la educación formal.
- Tiene diferente organización, patrocinadores diversos y heterogéneos métodos de instrucción.
- Promueven prácticas voluntarias.
- Los destinatarios son de cualquier edad, origen e intereses.
- El acceso a estas actividades va precedido de un mínimo de requisitos.

- No culminan con la entrega de acreditaciones, pero suele reconocerse de algún modo la participación.
- Se realizan en el espacio en el que vive o trabaja el grupo que muestra interés.
- Duración y finalidad, en términos generales, flexibles y adaptables.

#### **4.- ÁMBITOS DE ACTUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN NO FORMAL**

Pese a que no existe una sola clasificación de los ámbitos en los que inciden las instituciones educativas no formales, la revisión de varias de las obras (Trilla, 1993; Luque, 1998; Sarramona, Vázquez y Colom, 1998; Trilla, Gros, López y Martín, 2003; Torres Martín, 2007) que *ex profeso* estudian las áreas, ámbitos o espacios de intervención de las instituciones que veremos más adelante, y siguiendo más de cerca los aportes de Torres Martín (2007, inspirado en la obra de Luque, 1998), podríamos hablar, al menos, de tres grandes contextos de actuación:

1. La animación sociocultural.
2. La educación especializada.
3. La educación de adultos.

##### **4.1.- La animación sociocultural**

Sarramona (1998) no la considera sólo como uno de los ámbitos de la educación no formal. “Más bien podría considerarse como un ejetransversal que afecta a todos ellos” (p. 151). Y precisamente por poseer esta compleja



situación, resulta difícil aglutinar todos sus posibles elementos en una sola definición. Lo que Sarramona sólo es capaz de hacer por separación de los elementos que integran el concepto (la animación, lo social y lo cultural), sin intentar una definición unitaria de los mismos.

Dentro del más amplio ámbito del ocio, en el que él lo integra, Trilla (2003) considera que la animación sociocultural, lejos de partir inicialmente de las instituciones públicas, surgió a impulso de las demandas sociales de las bases (a las que hemos denominado, más arriba, *Sociedad Civil* organizada). Considera que el concepto, como ponen de manifiesto, por otra parte, la mayoría de los autores, no es del todo preciso ni consigue delimitar convenientemente todos sus campos de acción; que se han ofrecido definiciones muy variadas en función de los aspectos que se han querido subrayar, en un sentido o en otro, y que, situándose en esa misma corriente terminológica y recogiendo algunos de los contenidos que más comúnmente aparecen en buena parte de las definiciones, podría entenderse por —animación sociocultural”:

El conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad o sector de la misma y en el marco de un territorio concreto, con la finalidad principal de favorecer la participación activa de sus integrantes en el proceso de su propio desarrollo social y cultural. (p. 89)

La diversidad terminológica y los diferentes matices aparecidos —la mayoría de los cuales coincidentes— en las propuestas de conceptualización del término, ponen de relieve, según el estudio realizado por Salas (1982), que en las definiciones de animación sociocultural siempre aparecen los verbos que indican movimiento, dinamismo y vida. En esta línea hay que incluir, además, el estudio realizado por Merino (1997a, pp. 40-53), en el que, tras analizar el contenido de más de cien definiciones, síntesis teóricas y descripciones prácticas, se presentan las siguientes siete categorías operativas:

1. Acción social tendente a crear, potenciar y fortalecer el dinamismo y el cambio social.
2. Educación basada en una pedagogía activo-participativa y desarrollada a través de una metodología derivada de esta pedagogía.
3. Favorecer y desarrollar la democratización-democracia cultural.
4. Generar y fortalecer grupos sociales autónomos y proceso de grupo operativos.
5. Prácticas sociales que estimulen la iniciativa, la participación y la “reflexión-acción”.
6. Tecnología de intervención social.
7. Búsqueda y gestión de recursos para potenciar la identidad y protagonismo de los individuos y de los grupos en su desarrollo cultural y social dentro del marco de su propio territorio y comunidad.
8. Sistema de intercomunicación individual y grupal.

En otro de sus trabajos (Merino, 1997b, pp. 145-146), sintetiza los dos objetivos fundamentales que persigue la animación sociocultural: dinamizar la autonomía crítica y el protagonismo de los individuos y de los grupos en las acciones sociales y culturales realizadas por los mismos; y generar grupos y procesos de grupo autónomos y operativos en los que se desarrolle la actividad sociocultural crítica y transformadora.

Para Torres Martín (2007), en sintonía con los trabajos citados, la animación sociocultural se convierte en un medio para mejorar la calidad de

vida de los ciudadanos, busca cauces para la participación, interacción y comunicación social. —Esta significación de la animación sociocultural nos lleva a orientarla hacia una gran variedad de campos de acción: niños, jóvenes, hombres, mujeres, personas mayores, minorías étnicas, grupos desfavorecidos, etc.” (p. 26).

#### **4.2.- La educación especializada**

El segundo gran ámbito de intervención de las instituciones de educación no formal y de sus agentes es el de la educación especializada. Afirma Torres Martín (2007, p. 26) que el educador especializado surgió como una figura imprescindible para dar respuesta a las necesidades de inadaptación y marginación social provocadas por la Segunda Guerra Mundial. Las víctimas del más grande y sangriento conflicto armado de la humanidad fueron tratadas de sus secuelas por esta figura, que intentó desarrollar al máximo los recursos de que dispuso para facilitar la integración de todos los sujetos afectados por este lamentable suceso en la red social.

Ha sido Núñez (1993) quien ha estudiado la labor del educador especializado en el contexto de nuestro país, situándolo fundamentalmente en el área de acción de dos administraciones: Justicia y Asuntos Sociales. En el ámbito de la justicia, el educador especializado se ha centrado tanto en la atención a la población reclusa cuanto a la que, una vez dejado de serlo, intenta acoplarse de nuevo en la sociedad civil. Y ha realizado tareas de reeducación en centros de régimen abierto, semiabierto y cerrado a los que se destina a la población juvenil como consecuencia de sus actos delictivos. A este respecto, Trilla et al. (2003, pp. 109-112) reconocen los muchos aspectos positivos que, de cara a una auténtica reinserción de la persona privada de libertad en la sociedad, pueden desempeñar los educadores especializados que los acompañan en el ejercicio de tareas formativas y culturales, en un espacio —el de las cárceles— al que se le ha de conceder todos los medios para

que cumpla con su función de readaptación de los condenados a la sociedad a la que serán devueltos (Villegas Ramos, 2006).

En el ámbito de los Asuntos Sociales, el educador participa en servicios de atención en medio abierto y en centros de atención especializada: toxicómanos, tercera edad, menores, etc. Es precisamente en este segundo ámbito, el de los Asuntos Sociales, estrechamente relacionado con el primero – la Administración de Justicia–, el que da más visibilidad a la acción del educador y animador sociocultural. Todas las iniciativas públicas en este sentido se han desarrollado al amparo de lo establecido en un cuerpo normativo que se ha ido multiplicando con el paso de los años y que, si pudo tener su origen remoto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y en la Carta Social Europea (1961), ha encontrado con posterioridad su incardinación en los cuerpos normativos de nuestro país a través del reconocimiento y asunción de los postulados establecidos en estas grandes declaraciones en la redacción de la Constitución (1978), Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas, Leyes Sociales de ámbito estatal y autonómico, etc.

#### **4.3.- La educación de adultos**

El tercer campo de acción de las instituciones de educación no formal es el que comprende el amplio espectro de la educación de adultos. Dice Trilla et al. (2003) que esta población ha sido cada vez con mayor interés objeto de preocupación de los poderes públicos. Primero, a nadie se le oculta, con una posición marginal en relación con los recursos y medios dedicados a las primeras etapas del desarrollo evolutivo de los sujetos sociales (infancia, niñez, adolescencia y juventud); posteriormente, con la consolidación de los estados de derecho y la necesidad de dar respuestas válidas a las nuevas carencias detectadas, a través de la generación de medios y recursos específicamente pensados para ser aprovechados por este sector de la población.

Hoy nadie pone en duda que la idea de educabilidad no está circunscrita a un estadio único del desarrollo del ser humano. En todas las etapas del crecimiento y maduración de la persona, y mucho más desde que los posicionamientos teóricos al respecto han puesto de manifiesto que el ser humano es una criatura inacabada y con posibilidades de perfeccionamiento ilimitadas, tiene cabida la formación. Y ésta, en el caso de los adultos, puede entenderse en sentidos muy distintos: como sustitución, complemento, prolongación o perfeccionamiento en relación a los niveles convencionales de escolarización. Pero también puede tener como objetivo el desarrollo de contenidos relacionados con áreas específicas: trabajo, ocio, vida familiar y cotidiana, etc. (Trilla et al., 2003, p. 54).

Torres Martín (2007, p. 27) destaca la gran versatilidad con la que se da a conocer la educación de adultos. En el marco de la acción socioeducativa pueden encontrarse centros que imparten enseñanza reglada (los actuales centros de educación permanente a los que son destinados maestros y maestras) y no reglada. Esta última da acceso a un campo inmenso de propuestas que, a su vez, se relacionan con temáticas de diversa naturaleza y que engloban programas de todo tipo que proceden de instancias públicas o privadas.

Un caso paradigmático de atención a la población adulta es, por ejemplo, el de organizaciones como Proyecto Hombre, que desde su implantación en todas las provincias del territorio nacional desarrolla actuaciones dirigidas a las personas drogodependientes. Desde la orilla de lo público no son pocas las instituciones u organismos que programan actividades para este segmento de la sociedad: ayuntamientos, diputaciones, instituto de la mujer, consejerías del gobierno autónomo, etc.

## **5.- LA INTERVENCIÓN POR SEGMENTOS SOCIALES: INFANCIA, JUVENTUD Y SENECTUD**

Vamos a seguir muy de cerca a Torres Martín (2007, pp. 27-31) en la exposición de los contextos y población diana a la que se dirigen las intervenciones que se diseñan y programan en las instituciones de educación no formal. Queremos fijarnos, fundamentalmente, en los tres siguientes estamentos:

1. Atención a la infancia y la familia.
2. Atención a la juventud.
3. Atención a personas mayores.

### **5.1.- Atención a la infancia y la familia**

La normativa que ha fijado su objetivo en la protección de la infancia ha sido probablemente la que con más ahínco se ha promulgado en la historia. No hay que olvidar que, en este terreno, no han sido pocas las atrocidades que la humanidad ha cometido contra los más débiles de la sociedad. Por no citar las muchas e inhumanas barbaridades de las que ha sido objeto la infancia aquejada de alguna anomalía, aspecto este sobre el que tratamos en otro lugar (Guerrero Ramos y López Sánchez, 2006).

Lo cierto es que, como afirma Torres Martín (2007), por esta especial protección de la infancia, la historia ha conocido la promulgación de declaraciones tan significativas como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959). Como consecuencia de lo recogido en ellas, han surgido iniciativas internacionales en forma de organismos que velan por la protección de los intereses de la infancia. La Agencia de Naciones Unidas que tiene como

objetivo garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia (UNICEF) nació en 1946 a iniciativa de las Naciones Unidas para socorrer a la infancia que había quedado en situación de precariedad absoluta tras la Segunda Guerra Mundial. En la actualidad, esta Agencia desarrolla programas que contemplan la atención de todos los aspectos que afectan al desarrollo de los niños, de las niñas y sus madres; da prioridad al cumplimiento de las necesidades básicas más elementales en cuestiones de supervivencia (cuidados sanitarios, alimentación, agua segura, higiene), de desarrollo (educación preescolar, enseñanza primaria), de protección (contra la explotación y el maltrato, el apoyo a la infancia en circunstancias particularmente difíciles), así como la participación de los niños y la juventud.

España incluyó en su ordenamiento jurídico los postulados expresados por estas grandes declaraciones, de lo que ha quedado fiel reflejo en la actual Carta Magna de 1978, concretamente en su artículo 39:

1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.
2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.

Torres Martín (2007) reconoce que en nuestro país la atención a la infancia comenzó a prestarse desde grandes instituciones. Posteriormente, se ha ido poniendo orden en este entramado a partir del surgimiento de estructuras más cercanas a los ciudadanos y dependientes de organismos menos centralizados. Los ayuntamientos, como hemos tenido ocasión de apuntar más arriba, han realizado –y siguen demandando recursos para ello– iniciativas muy variadas en este sentido.

Como muestra de iniciativas dirigidas a la animación sociocultural de la población infantil, cita Torres Martín (2007, p. 28; tomándolo de Trilla, 1997, p. 216) las siguientes: actividades extraescolares (colonias, semanas culturales, etc.), recursos de carácter cultural (animación infantil en museos, ludotecas, bibliotecas, etc.), recursos recreativos (parques temáticos, espacios de juego al aire libre, etc.), equipamientos de educación ambiental (granjas escuela, escuelas de la naturaleza, itinerarios de educación ambiental, etc.).

Luque (1998) cree que este tipo de iniciativas se dirigen a una infancia que él denomina “normalizada”, olvidando que existen otras realidades de las que forma parte la población infantil: el mundo de la marginalidad, por ejemplo, no siempre encuentra en las iniciativas socioculturales de las Administraciones u organismos privados el suficiente reclamo para tomar parte en ellas. Como podría suceder, además, con la población infantil con necesidades educativas especiales. A nuestro juicio, las iniciativas dirigidas a la población infantil no pueden dejar de lado a una parte considerable de niños y niñas que sufren algún tipo de discapacidad y que no siempre encuentran ofertas para participar, junto a los demás niños, en sus mismas actividades o en actividades específicamente diseñadas para su mejor provecho. En este sentido, los principios que fueron válidos para dar impulso a las iniciativas de la actual inclusión en materia educativa, deben ser igualmente válidos para promover una oferta de actividades que permitan a la infancia con necesidades educativas especiales participar, junto al resto de niños, en tales actividades. Las Administraciones –sobre todo la más cercana a la ciudadanía– deben ser sensibles a este hecho. No quisiera, por ello, dejar de citar una de las últimas aportaciones científicas que apuntan en esta dirección: un capítulo en la obra de Torres y Pareja (2007), del que son autores López Urquizar, Sola Martínez y Álvarez Montero (2007), y en el que se presentan nuevos planteamientos organizativos para la inclusión de las necesidades educativas especiales desde una concepción realista de la problemática organizativa que se plantea en la educación no formal.



## **5.2.- Atención a la juventud**

El mundo de la juventud es casi tan variado y complejo como lo es esta misma etapa del crecimiento. Los organismos e instituciones que se dedican a satisfacer sus demandas y a articular diferentes formas de organización de la población juvenil tanto en instituciones públicas como en entidades privadas es igualmente complejo. Una de las iniciativas con más peso en Europa es, sin embargo, el llamado Consejo Europeo de la Juventud, que es una plataforma que acoge en su seno a representantes de los Consejos Nacionales de la Juventud de los países miembros. En el ámbito de las organizaciones humanitarias es importante el peso que tiene la sección juvenil de Cruz Roja, que en el caso de nuestro país está formada por niños, niñas y jóvenes de entre 8 a 30 años de edad.

En España podemos encontrar algunas entidades públicas y privadas dirigidas a la juventud. Después de la distribución de competencias y organismos públicos entre los nuevos ministerios surgidos de la formación del Gobierno en el año 2007, el Instituto de la Juventud, dependiente con anterioridad del Ministerio de Asuntos Sociales, lo es en este momento del Ministerio de Igualdad. De este nuevo Ministerio depende, además, el Consejo de la Juventud. Ambas entidades son dependientes, a su vez, de la Secretaría de Igualdad.

En el ámbito de la Administración Local habría que citar la labor desarrollada por los ayuntamientos, la mayoría de los cuales se dotan de una delegación de juventud asociada a una de las concejalías de la corporación municipal; las Diputaciones Provinciales, en las cuales, como ocurre en la de Granada, existe un diputado responsable de esta área; y otros organismos públicos con implantación provincial o local, como las Delegaciones Provinciales del Instituto de la Juventud.

Torres Martín (2007, pp. 29-30) realiza una síntesis de las medidas y actuaciones que adoptan y favorecen estos organismos en el campo de la animación sociocultural. Se refiere concretamente a las tres siguientes:

- *Las casas de la juventud.* Centros municipales pensados prioritariamente para la atención sociocultural de los jóvenes. En estos espacios se les ofertan actividades de todo tipo (artísticas, recreativas, deportivas, culturales), además de asesoramiento en temáticas relacionadas con el mundo de los jóvenes.
- *Los albergues.* En un colectivo que no suele haber adquirido aún una independencia y autonomía económica que les permita otra forma de alojamiento. El albergue les facilita la movilidad a unos precios muy económicos, promueve el intercambio con jóvenes de otras regiones o naciones y con sus culturas, facilitando, al mismo tiempo, el enriquecimiento mutuo.
- *El asociacionismo juvenil.* Aún es escasa la iniciativa asociacionista en el mundo de los jóvenes si se la compara con la experiencia de los países de nuestro entorno. De cualquier modo, esta posibilidad de encuentro en torno a unos ideales, aficiones, valores, metas, filosofía de vida, etc., acaba convirtiéndose en una plataforma desde la que los jóvenes impulsan iniciativas de muy variada adscripción: ecologismo, pacifismo, objeción de conciencia... Los partidos políticos, concedores del gran peso que tiene el voto juvenil para sus fines, han creado organizaciones paralelas –aunque integradas en la estructura orgánica del partido–, que implican a los jóvenes en la organización con un modo de afiliación y de participación adaptado a sus necesidades.

### 5.3.- Atención a personas mayores

Las altas cotas de bienestar y desarrollo que ha alcanzado nuestra sociedad en las últimas décadas ha dado lugar a un aumento de la esperanza de vida. No sólo vivimos mejor, queremos vivir más, para poder gozar de una vida en un contexto social que nos facilita mejores prestaciones en todos los sentidos. Ello ha propiciado, pues, que la generación llamada de la tercera edad se haya elevado en comparación con las tasas de población anciana de otras épocas.

En la sociedad actual, se vive una suerte de ambivalencia en torno a la ancianidad y a la vejez. Por un lado, se percibe como aquella etapa alejada de las incansables ataduras de los ritmos laborales que nos encadenan durante un largo período de tiempo. Las responsabilidades se reducen, los hijos se han hecho mayores, las cargas familiares no oprimen y se dispone de mayor tiempo libre. Pero esta situación tiene también su cara negativa. La ancianidad es un concepto con significación peyorativa para muchos. El anciano tiene en ocasiones la percepción de no ser en un mundo en el que sólo vale lo que es capaz de producir. La situación económica en la que se queda cuando abandona el ejercicio de su profesión activa, no le permite disponer de todos los medios que la sociedad oferta para conseguir unos niveles mínimos de bienestar. Al no producir, sino consumir el producto que otros producen, su situación es muchas veces marginal. Y si a esta situación se une el inevitable ritmo de desgaste físico y psíquico a que conduce el paso de los años y el debilitamiento del cuerpo, castigado además por enfermedades o dolencias de muy variado signo, la situación anímica de los ancianos se ve significativamente alterada (López Azpitarte, 1993, 1999, 2000).

La sociedad actual se preocupa cada vez más por las personas mayores. Por ello, en relación con la mejora de sus condiciones de vida, se llevan a cabo iniciativas que intentan satisfacer sus necesidades y mejorar su calidad de vida. Una de estas iniciativas es la que se conoce como —Pla

Gerontológico” y que, para Luque (1998, citado por Torres Martín, 2007, p. 30), es concebido como una normativa con vocación y con intención de mejorar las condiciones de vida de las personas mayores, fomentando su participación y protagonismo en la sociedad de la que son miembros. Limón (1997, citado por Torres Martín, p. 30) facilita la estructura, en cinco áreas, de estos planes:

- Pensiones
  
- Salud y asistencia sanitaria
  
- Servicios sociales
  
- Cultura y ocio
  
- Participación

El 15 de diciembre de 2006 se publicó en el Boletín Oficial del Estado la conocida como Ley de la Dependencia. La dependencia no es sinónima de vejez, pero es sin duda una de las situaciones en la que se encuentra un porcentaje importante de personas mayores de nuestro país. Una encuesta para el Ministerio de Asuntos Sociales del año 2006, arrojaba los siguientes datos: un 24,9% de la población mayor es dependiente. El 3,3% presenta una dependencia grave o completa. El 5,2%, una dependencia moderada y el 16,5%, leve o ligera (Abellán García, Barrio Truchado, Castejón Villarejo, Esparza Catalán, Fernández-Mayoralas, Pérez Ortiz, Puga González, Rojo Pérez y Sancho Castiello, 2007). Estos datos ponen de manifiesto la situación en la que viven muchas personas ancianas, a las que la nueva Ley intentará mejorar sus condiciones de vida con diversas medidas. Pero implica, además, la creación de puestos de trabajo especializados en este campo de atención, que se unen a los espacios profesionales ya existentes:

- La educación para la salud.

- El Servicio de Ayuda a Domicilio.
- La preparación para la jubilación.
- Los Centros de Día.
- Los Centros Residenciales.

En relación con el ocio de las personas mayores y en términos de intervención no formal, hay que destacar la importancia de la animación. Para Quintana (1992, p. 83), los objetivos que ha de plantearse son los siguientes:

- Procurar que el ocio de las personas mayores no sea tan sólo una forma de matar el tiempo, sino que adquiera un sentido por sí mismo.
- Crear un ambiente agradable para la relación en grupos y la intercomunicación.
- Promover en los ancianos una conciencia de utilidad y de autoestima personal.
- Despertar en la gente mayor una eclosión de iniciativas.
- Favorecer su vinculación con la sociedad y promover su participación.
- Fomentar el voluntariado social, en el que muchos ancianos pueden llevar a cabo una buena aportación personal.
- Recuperar los ejes vitales de la relación: yo, los demás, la ciudad, el mundo.

Para Moragas (1989) estos objetivos se concretan en diversos tipos de actividades que promueven instituciones como los clubes de jubilados, las residencias geriátricas, los centros de día, las aulas para la tercera edad, colonias y turismo para las personas mayores, cursos de preparación para la jubilación, etc.

## **6.- ALGUNAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS NO FORMALES DEL PASADO Y DEL PRESENTE**

Instituciones dedicadas a la educación no formal, en cualquiera de los ámbitos expuestos, han proliferado a lo largo de estas últimas décadas como cauce por el que las sociedades contemporáneas han intentado intervenir en la formación de las generaciones de nuevos educandos desde una perspectiva más amplia que la que impone el sistema educativo reglado.

La mayoría de las instituciones que han surgido en la época actual se han mantenido –y se mantienen– a una prudente distancia de las instituciones que soportan el entramado educativo formalizado. De este modo, lanzan sus propuestas con un atributo diferencial con respecto a la escuela que, como ya se ha expuesto en otro lugar, le proporcionan una aureola de novedad que se convierte en uno de sus mejores atractivos.

Pero es lícito recordar que, como se ha venido estudiando en los capítulos precedentes, las instituciones contemporáneas de educación no formal han tenido sus precedentes directos y a veces incluso inmediatos en formas institucionalizadas de décadas (e incluso siglos) pasados, que convendría presentar en este momento siquiera porque en ellas puede encontrarse el entroncamiento con los modos y configuraciones que asumen las actuales instancias que se dedican a la educación no formal, al menos en el panorama español. Para ello, como ya se ha venido haciendo en otros apartados de este trabajo, seguiremos muy de cerca la obra de Sanz

Fernández (2006), en la que aparece un elenco de instituciones educativas surgidas durante estos dos últimos siglos que se recogen en la siguiente tabla.

<b>Centros ligados a la extensión de la ciencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jardín Botánico (1755)</li> <li>– Museo de Ciencias Naturales (1771)</li> </ul>
<b>Centros ligados a la actividad laboral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Escuelas de artes y oficios</li> <li>– Centros instructivos de obreros</li> <li>– Escuelas populares de formación profesional</li> <li>– Sociedades similares a las de los Amigos de París</li> </ul>
<b>Centros de extensión cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ateneos</li> <li>– Misiones pedagógicas</li> <li>– Universidades Populares</li> </ul>
<b>El movimiento obrero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Círculos socialistas</li> <li>– Las Casas del Pueblo</li> <li>– Los Ateneos Obreros</li> </ul>
<b>El movimiento social católico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Círculos católicos de obreros</li> <li>– Las Casas Sociales Católicas</li> <li>– Sindicatos confesionales</li> <li>– Acción Católica y sus movimientos educativos de obreros (Hermandad Obrera de Acción Católica-HOAC, Juventud de Estudiantes Cristianos-JEC, Juventud Rural-JARC, etc.)</li> </ul>
<b>La administración del estado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Centros cívicos</li> <li>– Casas de oficios</li> <li>– Escuelas taller</li> <li>– Centros de formación ocupacional</li> </ul>

<b>El movimiento ciudadano</b>	– Red de organizaciones no gubernamentales
--------------------------------	--

**Tabla 5.** Instituciones de la educación no formal en el contexto español

## **6.1.- Instituciones educativas del Movimiento Obrero**

Dentro del entramado del movimiento obrero, Sanz Fernández (2006) se detiene en las dos que, a su juicio, más importancia tuvieron para este movimiento: los Ateneos Obreros y las Casas del Pueblo.

### **6.1.1.- Los Ateneos Obreros**

Con ellos se llevó a cabo un gran esfuerzo de extensión de la cultura a las masas, sobretodo el proletariado. Pero no de la cultura que podría llamarse —“oficial”, sino de aquella otra que se consideraba prohibida o mal vista por las fuerzas hegemónicas y dominantes. Resulta muy ilustrativa la forma en que los define Solà (1978):

Un ‘ateneu’, almenys en l’accepció que ens ha arribat del final del segle XVII, és una institució, un centre que crea i acull cultura, que difon i confronta alternatives culturals, fruit del treball de la raó humana, que poden ser de caire científic o de caire literari. Respon, donc, més a la idea de centre de difusió que non pas de producció de béns científics i culturals. (p. 39)

El movimiento ateneístico llegó a España después de que se hubiera originado en Europa a finales del siglo XVIII. Su importante labor de difusión cultural y escolar se fue traduciendo en la creación y mantenimiento de escuelas para niños y de otras formas de enseñanza para los adultos. A juicio de Solà (1978), la etapa de mayor auge de estos centros coincidió con la Restauración, pues estaba en vigor un marco legal que facilitaba su creación.



Aunque los había de carácter neutro, los propiamente obreros solían impartir clases de dibujo y de tecnología de oficios, además de otras materias de enseñanza primaria, música, comercio, etc. Solà (1978) realiza esta clasificación de los ateneos:

- Los *ateneos neutros*, con una función eminentemente integradora, persiguen la cualificación de los trabajadores y la adquisición de los valores y las creencias del reformismo burgués, lo que da lugar a la segregación de sus compañeros de clase.
- Los *ateneos de clase*, que promueven una fuerte conciencia de clase y de emancipación social.

Normalmente, los ateneos acogían todo tipo de actividades recreativas, culturales y escolares, aunque alguno de estos aspectos solía primar sobre los demás. Ello dio lugar a la especialización de los ateneos. Los había, pues, que se dedicaban sobretodo a la organización de actividades de tipo escolar; otros, al excursionismo; también a las actividades corales; y, bajo el paraguas de las llamadas actividades culturales, algunos aprovechaban para trasladar sus ideales marxistas o anarquistas.

A principios del siglo pasado, con ánimo de renovarse, comienza un proceso de revisión de la naturaleza y el sentido de estos centros que los conduce hacia el convencimiento de que deben prestar un servicio a los obreros que ninguna otra instancia ofrece: el aprendizaje de los oficios y las técnicas de las diferentes ramas industriales, oficios o bellas artes. Solà aclara el sentido de esta renovación:

Deseamos que el hijo del obrero, ingresado como párvulo en nuestras escuelas, pueda salir de ellas convertido en Oficial del ramo de Arte a que sus aptitudes le hayan inclinado [...]. Fundamos los Ateneos con la idea primordial de defender la instrucción y la cultura de las clases

proletarias y la propagación de Centros de objeto análogo, entiende los representantes ... [que] ... se ha de completar la instrucción que en los Ateneos se reciba con la posesión de las asignaturas que se dan en las Escuelas de Artes e Industrias, tales como Teoría y Práctica, Dibujo, Conocimiento teórico y práctico de las calderas y máquinas de vapor, Química Industrial, Electricidad, Economía Política, Legislación Industrial, Física, Mecánica, elementos de Astronomía Popular y Anatomía del cuerpo humano, Nociones de Agricultura y sus derivados, la vinicultura, sericultura, avicultura, etcétera. (p. 66)

La decadencia de este tipo de centros comienza en la década del siglo XX, y la razón no es otra que la falta de adecuación de la enseñanza profesional que impartía a las necesidades de la época, junto a su esfuerzo por mantenerse en una neutralidad y un apoliticismo que no concordaba con las exigencias de la época.

El siglo XX conoce, pues, un nuevo modelo de ateneo que se vincula a formaciones políticas de diferente cuño (republicanas, federalistas, nacionalistas, radicales, socialistas, sindicalistas), que entran en liza con los modelos educativos ofrecidos por la Iglesia respecto a la formación de la clase trabajadora (Cuesta Escudero, 1994). Sobre la importancia que le concedieron las fuerzas anarquistas, se pronuncia Ovejero (2005) con esta contundencia:

La preocupación por la educación y la cultura ocupó siempre un lugar central en el pensamiento político del anarquismo español, impregnando totalmente la ideología y hasta la forma de vivir de sus miembros, hasta el punto de que en cuanto podían abrían por doquier tanto ateneos libertarios como escuelas libertarias y editaban infinidad de periódicos. (p. 149)

Más próximos a nuestro tiempo, a partir de 1976, según Sanz Fernández (2006)

Comienza a funcionar un nuevo modelo de Ateneos desligados de cualquier partido político o sindical, basados en su original idea anarquista de que los cambios no hay que esperarlos a través de los partidos que sólo cambian las estructuras de poder pero no la sociedad. Sus objetivos de aprendizaje se basan en la teoría explícita de que las instituciones educativas formales como la escuela no son las que necesariamente promueven el aprendizaje sino que hay que aprender de una manera espontánea y directa promoviendo el hábito de que quien sepa algo lo transmita a los demás. (p. 385)

Sea como fuere, los Ateneos cumplieron una labor de difusión educativa entre la clase trabajadora digna de encomio. El juicio que le merece a Federica Montseny (citado por Solà, 1978) resume bien lo que simbolizaron en su momento:

La labor de Ateneos y Escuelas Racionalistas era, principalmente, de formación y de capacitación de los individuos, integralmente considerados. Esto es: a los niños se les enseñaba los rudimentos de enseñanza propios de las escuelas primarias y a los adultos se les enseñaba a rellenar los vacíos dejados en ellos por la falta de asistencia a estas escuelas primarias [...]. El 90% de los militantes confederados eran autodidactas. (p. 198)

### **6.1.2.- Las Casas del Pueblo**

Ésta era la denominación que se le dio a una suerte de lugares especialmente identificados con la familia socialista en España. Se convirtieron en la sede de agrupaciones como el sindicato UGT (Unión General de Trabajadores), el Partido Socialista Obrero Español, las Juventudes Socialistas y la Agrupación Femenina Socialista, entre otras. Algunos de sus fines estaban directamente entroncados con el ideario de las agrupaciones a las que daban

cobijo, pues en ellas se realizaban tareas de propaganda ideológica y de formación a sus militantes y simpatizantes. También acogían conferencias, exposiciones, formación de adultos, formación profesional y hasta una ingente cantidad de actividades culturales y de ocio: teatro, cine, poesía, conciertos, recitales, etc.

Una de las más emblemáticas y ya centenaria fue la Casa del Pueblo de Madrid. Inaugurada el 28 de noviembre de 1908 en el número 2 de la calle Piamonte fue, hasta el inicio de la Guerra Civil española, la sede de las organizaciones del PSOE y de la UGT. Con más de 1.400 m<sup>2</sup>, albergó las distintas secretarías de los organismos pertenecientes a las organizaciones de izquierda y fue la sede de los congresos y asambleas del partido y del sindicato afín. En un Madrid que contaba, durante la II República Española, con 950.000 habitantes, la Casa del Pueblo llegó a tener la nada desdeñable cifra de 100.000 afiliados. En esta época, por cierto, no fueron pocas las actividades de claro signo moralizante las que se desarrollaron, siguiendo la estela de Pablo Iglesias, para quien las Casas del Pueblo debían formar a sus afiliados para que condenaran la taberna, el juego y las malas costumbres (Sanz Fernández, 2006).

## **6.2.- Instituciones no formales ligadas a la Iglesia Católica**

Que la Iglesia Católica ha ejercido un notable protagonismo en el ámbito de la educación, en España y en otros países en los que su presencia ha sido significativa, es una cuestión que está fuera de toda duda. Como también es indiscutible que su presencia en el ámbito de la educación formal mediante la tutela de centros privados y privados concertados, la mayoría de ellos regentados por órdenes e institutos religiosos, alcanza a todos los rincones de nuestro país.

Lo que quizá no sea tan de dominio público es que la Iglesia Católica, además de una red de centros educativos formales, fue introduciéndose en el

ámbito de lo que hoy llamamos educación no formal a través de instituciones de acción socioeducativa tendentes, entre otras finalidades, a contraponer una formación religiosa a una cosmovisión de corte socialista y al mismo sistema liberal. Ruiz Rodrigo (1991) se pregunta precisamente por las razones que movieron a la Iglesia a ocupar un espacio en la educación de la sociedad en esta época. Y responde con esta reflexión:

La época que nos ocupa se caracteriza por un acendrado anticlericalismo. Se insta a la Iglesia Católica a que abandone su vocación terrestre, por parte del progresismo liberal, con la convicción de que aquella supone un dique al progreso humano, de acuerdo a su concepto de la vida y del mundo. Dos antagonismos o dos concepciones distintas se enfrentan y se debaten en dura lucha: una concepción inmanente frente a la trascendencia defendida por la Iglesia. (p. 108)

Estando así las cosas, surge un Movimiento Católico que, contemplado con los parámetros que diferencian los ámbitos educativos en la tríada tantas veces citada, agrupa a organizaciones educativas de carácter no formal. Vamos a ver sólo algunas de las más significativas.

### **6.2.1.- Los círculos católicos**

Aunque para Sanz Fernández (2006, p. 387) fue el P. Vicent quien inaugura una forma de instituciones católicas de educación social, no parecen estar de acuerdo otros especialistas en la labor educativa de los miembros de la Compañía de Jesús. De hecho, para Andrés Gallego (1976), al P. Vicent se le adelantaron el P. Pastell, en Alcoy, y Fray Ceferino González, en Córdoba. Pese a ello, nadie discute que fuera quien abanderada la cuestión social en España y quien, a su vez, promoviera los círculos de obreros convencido de su papel en el apostolado social.

En el reglamento que sirvió de modelo para la mayoría de los círculos existentes en España, redactado por el P. Vicent y aprobado por la Asamblea Diocesana de Tortosa en 1887, aparecen entrelazados los objetivos y los fines que inspirarían a estos organismos (Ruiz Rodrigo, 1991):

1. El religioso, que consiste en conservar, arraigar y propagar las creencias católicas, apostólicas y romanas, empleando al efecto todos los medios convenientes para formar obreros honrados y sólidamente cristianos.
2. El instructivo, que se dirige a difundir entre los obreros los conocimientos religiosos, morales, tecnológicos, de ciencias y artes, literarios y artísticos.
3. El económico, que se realiza por medio de la fundación de una caja de socorros mutuos que culminará en Caja de Ahorros y Monte de Piedad, de fomento de toda clase de asociaciones para la compra de semillas, herramientas, abonos... y para indemnización mutua de las pérdidas sufridas en las industrias agrícolas por caso fortuito, para adquisición de primeras materias, instrumentos y máquinas para obreros industriales y, finalmente, para la promoción de toda asociación y de todo cuanto tienda a la mejora del pobre obrero bajo su aspecto económico.
4. El recreativo, que se cumple proporcionando a los socios una prudente expansión y recreo, que deberá procurarse que sea sin menoscabo de la familia (p. 110).

### **6.2.2.- Las asociaciones profesionales**

Perdida la capacidad de influencia de los círculos obreros, el Movimiento Católico abre una nueva etapa centrada en los sindicatos de inspiración

cristiana. En ellos no había lugar a postulados reivindicativos en los que mediara algún tipo de lucha violenta o de enfrentamiento con el poder. De hecho, los había que contaban, entre su cuadro de fundadores, con los mismos patronos de la empresa o con personalidades del momento.

Este tipo de organizaciones sindicales tenía, más bien, otros fines, conectados con la defensa de los principios morales y sociales amparados por la Iglesia Católica. Como afirma Sanz Fernández:

Se llamaron mixtos y confesionales y seguían siendo más asociaciones de tipo cultural y moralizante que reivindicativa. Eran sindicatos que, para luchar contra la injusticia social, utilizaban más el cambio interior de las personas que la lucha reivindicativa contra el cambio de estructuras y condiciones sociales. Estos sindicatos organizaban actividades culturales y formativas de todo tipo. Hasta daban ejercicios espirituales en las mismas fábricas, estando no sólo de acuerdo los patronos sino fomentándolos. (p. 388)

### **6.2.3.- La Acción Católica**

Durante el pontificado del Papa Pío XI nació en España el movimiento de la Acción Católica. Algunos de sus más destacados impulsores en nuestro país fueron los seculares Claudio López Bru, marqués de Comillas, y Ángel Herrera (más tarde ordenado presbítero, después obispo y finalmente creado cardenal). En esta empresa contarían con el estímulo y apoyo decidido de varios obispos de gran relevancia en aquel contexto español: los Cardenales de Toledo, Enrique Almaraz y Santos (titular de la sede desde 1920 a 1921) y Enrique Reig Casanova (titular de la sede desde 1922 a 1927), junto al Nuncio del Papa en España, el obispo Federico Tesdechini (que se mantendría al frente de la Nunciatura desde 1921 a 1936).

Su implantación en España se mantendría pese a las continuas vicisitudes histórico-políticas por las que atravesaría la nación durante las siguientes décadas. Pero después de la Guerra Civil se produciría una diferenciación en lo que respecta a los postulados ideológicos de los movimientos especializados que se integraban en el movimiento (entre los que cabría destacar los siguientes: la hermandad Obrera de Acción Católica-HOAC, la Juventud Obrera Católica-JOC, la Vanguardia Obrera Juvenil-VOJ, la Vanguardia Obrera Social-VOS y Vanguardias Obreras-VVOO). Unos, más afines al ideal primigenio del Papa Pío XI, seguían concibiendo a la Acción Católica como una forma privilegiada de participación de los seculares en las tareas encomendadas a la jerarquía, al margen de la actividad política y con una inclinación meramente religiosa en sus acciones sociales, buscando sólo la formación de canteras de jóvenes y constituyendo –si no explícitamente, sí al menos de una forma tácita– un pilar protector del régimen político nacido el 18 de julio. Precisamente por esta forma de proceder en cuanto a la formación de los jóvenes, la Iglesia daría lugar a una suerte de procesos educativos que, desde la perspectiva actual, llamaríamos no formales.

Pero otros movimientos se separarían de este ideal formativo no contaminado de elementos partidistas o políticos, al virar hacia una oposición a ultranza al régimen franquista. También en ellos se dieron las notas características de lo que podrían denominarse instancias u organismos de educación no formal, por cuanto fueron capaces de aglutinar a un buen número de ciudadanos que buscaban una forma de compromiso social y político en un contexto histórico muy concreto, crear una red de centros de formación que se extendió a todo el territorio nacional y la introducción de una metodología –los denominados métodos de encuesta o de revisión de vida– que enseñaban a analizar la realidad más inmediata y a comprometerse en su cambio y transformación. Un reciente estudio sobre esta metodología y su utilidad en el campo de la formación inicial del profesorado ha sido realizado, en forma de tesis doctoral y en la Universidad de Granada, por Rodríguez Peralta (2007).



### 6.3.- Instituciones educativas del franquismo

Una vez terminada la Guerra Civil, el régimen de Franco se propuso acabar, también en el plano de la enseñanza, con todo aquello que fuera herencia del estado republicano. En el plano académico, había que hacer desaparecer el influjo, por ejemplo, de la Institución Libre de Enseñanza, que había alimentado los fundamentos pedagógicos de la República, y comenzar la implantación de un nuevo modelo educativo que sirviera de soporte a la creación del nuevo espíritu de unidad nacional (Mayordomo, 1999).

No vamos a detenernos en la cambiante organización del modelo educativo formal desde sus inicios y durante los casi cuarenta años que sobrevivió el régimen, sino a ocuparnos de ese otro organigrama paralelo de instituciones u organismos que se encargaba de la educación de la sociedad desde instancias que controlaban importantes resortes del poder. Vamos a seguir, para ello, las reflexiones de Sanz Fernández (2006) y las de otros autores, para esbozar la naturaleza de las siguientes instituciones:

1. *La Obra Sindical de Educación y Descanso*. Dentro de la organización sindical del Estado y bajo control de la Falange, esta Obra se encargaba de la oferta de ocio y el descanso de los trabajadores. Ferraz Lorenzo publicó en 1997 un artículo en el que, con especial referencia al caso insular tinerfeño, desgranó los vaivenes de esta institución; en relación con las actividades que desarrollaba se pronuncia así:

Entre las distintas actividades a desarrollar –según constaba en el reglamento, que casi nunca tenía plasmación en la realidad–, estaban: educación física y deportiva (destinada a organizar competiciones, concursos, y reuniones de carácter nacional o internacional), educación artística (con vistas a facilitar la práctica de aficiones artísticas a través de la celebración de concursos), extensión cultural [...], viajes y excursiones, etc. (p. 222)

Sin embargo, la poca solvencia económica de esta obra no permitió que se abordaran todas las iniciativas citadas; sólo las prácticas del excursionismo y del adoctrinamiento se contaban entre las que sí se desarrollaron. —De ello se deduce, por tanto, que el Estado perseguía la mayor rentabilidad ideológica, política y social, al menor costo económico posible” (Ferraz Lorenzo, 1997, p. 222).

2. *La Sección Femenina* de la Falange. Las primeras integrantes de esta sección fueron familiares directos de fundadores y dirigentes de la Falange, mujeres de la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas) y de la élite burguesa (Rodríguez López, 2004). Su cometido principal, dentro del nuevo régimen, no era otro que el de instalar en el imaginario colectivo una identidad femenina contrapuesta, por un lado, al modelo de mujer republicano y, por otro, al de masculinidad. —La identidad de género femenina, ahora más que nunca, sería la de la mujer tradicional, sacrificada y abnegada en honor del ‘Nuevo Estado’ y la familia” (Rodríguez López, 2004, 489). Para ello, se crearon centros educativos específicos: —al regiduría central de cultura tendrá sus escuelas hogar, la regiduría de la Hermandad de la ciudad y el campo sus escuelas de formación y granjas rurales, la regiduría de artesanía su departamento de formación, etc.” (Sanz Fernández, 2006, p. 390). Con el paso del tiempo, esta primitiva organización dio lugar a una forma más organizada y estructurada de apostolado ideológico, político y técnico sobre la mujer rural: las llamadas Cátedras Ambulantes. Según Gómez Benito (1995, p. 202), las Cátedras Ambulantes fueron creadas en 1948 bajo la inspiración de otras experiencias similares llevadas a cabo en la Alemania nazi y en la Italia fascista. Y las describe así:

Estas Cátedras estaban constituidas por cuatro camiones con sus remolques, que se convertían en una perfecta Universidad

aldeana que había de actuar en el pueblo durante más de un mes en cursos intensivos, a los que acudirían las niñas y las mujeres para recibir la buena nueva de las enseñanzas que para ellas se traían. Los camiones se dedicaban a *Escuela-Hogar*, donde se impartían cursos sobre economía doméstica y labores del hogar; *Industrias Rurales*, donde se impartían cursillos de avicultura, apicultura, cunicultura, curtido de pieles, fabricación de quesos y mantequilla, instalaciones de corral, etc.; *Dispensario médico*, y el cuarto se destinaba a la vivienda de las profesoras. En los remolques se instalaba una sala de conferencias, la cocina y el grupo electrógeno. Las Cátedras las integraban siete profesoras. (p. 202)

3. *La Organización Juvenil*. El Régimen de Franco no quiso dejar fuera de su ámbito de influencia la formación de las generaciones jóvenes como promesa de regeneración de sus futuros cuadros. Las organizaciones en las que se integraban las juventudes fueron transformándose, desde sus inicios, para dar lugar a una suerte de entramado que acabaría controlando y abarcando a un notable grupo de jóvenes. Sanz Fernández (2006) describe, de forma sintética, la evolución que experimentan las iniciativas organizacionales destinadas a la captación de jóvenes, desde la aparición de la Organización Juvenil (OJ), en 1938, hasta 1941, año en que nace el más conocido Frente de Juventudes, el cual acabará siendo transformado, en 1961, en la Delegación Nacional de Juventudes.

Se busca a los jóvenes en sus núcleos normales de convivencia y en función de este principio se organizan cuatro grandes unidades de encuadramiento que son la *universidad*, donde se crea El Sindicato Español Universitario (SEU), los *centros de enseñanza* para quienes se crea la sección de centros de enseñanza, los *lugares de trabajo* en torno a los que se crea la sección de centros

de trabajo del Frente de Juventudes para los jóvenes obreros y las *secciones rurales* en las que se encuadra la juventud del campo. Encuadrada la juventud en estas grandes instituciones, desde ellas se inicia la tarea de formación por las distintas asesorías que, según decreto del 29 de abril de 1944, son las de religión y moral, educación premilitar, educación física y deportiva, cultura y arte y finalmente la de sanidad. Los medios a través de los cuales desarrollaban toda esta actividad educativa eran el servicio de prensa y propaganda, campamentos, albergues y concentraciones... (Sanz Fernández, 2006, pp. 390-391)

4. *Organizaciones educativas ligadas a la transformación industrial de la sociedad.* Van a surgir en la década de los años sesenta al compás de un nuevo y floreciente desarrollismo en torno a la industria, que va a recibir un fuerte impulso de las masas de campesinos que abandonan el campo y se trasladan a la ciudad para dedicarse a tareas industriales para las que no han recibido, en la mayoría de los casos, una formación específica y profesional que los capacite para las nuevas demandas. Ello impulsa la rápida creación de escenarios formativos, vinculados a la capacitación de esta mano de obra no cualificada, en el campo de la formación profesional. Es así como algunas instituciones que habían nacido en décadas anteriores, acaban recibiendo una orientación completamente nueva, que responde a la preocupación por las nuevas exigencias formativas de la sociedad industrial emergente. Sucede así, por ejemplo, como recoge Sanz Fernández (2006, p. 391-393), con las *Escuelas de Capacitación Agraria o de Capataces Agrícolas*, que habiéndose erigido en 1951 como organismos adscritos al Ministerio de Cultura, en 1971 pasan a depender de la esfera de la Ley General de Educación, aunque como una oferta de formación profesional paralela a la formación profesional específica y reglada; también ocurre lo mismo con *La Oficina de Formación Profesional Acelerada*, que se crea en 1957 para especializar a obreros no cualificados y acaba convirtiéndose,

en un nuevo contexto necesitado de mano de obra cualificada en el emergente sector industrial, en una oficina que cambia la formación acelerada por otra de corte más intensivo, de mayor duración, que se dirige a un público rural y adulto; el *Instituto Nacional de Empleo*, antecedente directo del actual INEM, tuvo su origen en aquellos cursos del Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO) que el Ministerio de Trabajo ofertaba con la intención de dotar de una formación adecuada a los trabajadores que abandonaban el campo en busca de un mejor puesto de trabajo en la floreciente industria, superando el reduccionismo formativo de otras ofertas formativas, como la ya citada Formación Profesional Acelerada; y, finalmente, no podría obviarse el protagonismo, en cuanto a la formación de “el laboral”, de las Universidades Laborales, como oferta formativa paralela —pero no por ello secundaria— al proceso formativo reglado, con la consideración de oferta alternativa de formación, con una oferta de servicios que incluía incluso el régimen de internado para todos aquellos que procedían de cualquier rincón del Estado con rentas bajas. En España llegaron a existir veintiuna Universidades Laborales. La última que se inauguró — en 1976— tuvo su sede en la ciudad de Vigo.

#### **6.4.- Instituciones educativas en el período de la transición hacia la democracia**

La importancia de algunas de las instituciones educativas no formales que aparecen —o se refuerzan significativamente— en el período conocido como —“Transición Española” de las instituciones nacidas del régimen del 18 de julio a la democracia, obliga a hacer siquiera alguna —por breve que sea— mención de ellas.

#### **6.4.1.- El nacimiento (y posterior consolidación) de la Formación Profesional Ocupacional**

Una de las estructuras del franquismo vinculada a la educación no formal, como se dijo más arriba, fue la puesta en marcha de los llamados Programas de Promoción Obrera (PPO). Estos programas sufrieron varias transformaciones hasta que acabaron convirtiéndose en una estructura permanente que recibió el nombre, primero, de Servicio de Acción Formativa del Programa de Promoción Obrera (SAF-PPO) y, más tarde, de Servicio de Empleo y Acción Formativa (SEAF-PPO). En 1978, con la creación del Instituto Nacional de Empleo, desaparece esta estructura formativa, vinculada a la formación como forma de promoción social, por esta otra, que se mantiene en la actualidad y que persigue, de modo prioritario, contribuir a crear un marco de promoción laboral de los trabajadores mediante una estructura formativa que apunta hacia el valor de la rentabilidad formativa de cara al empleo. Precisamente por ello se creó, como una de las direcciones generales dentro del nuevo entramado organizativo del nuevo instituto, una subdirección general para la Formación Ocupacional. Puede afirmarse, siguiendo a Aznar Díaz (2008), que —con la creación del Instituto Nacional de Empleo se instauró la política de Formación Profesional Ocupacional en España” (p. 137).

Uno de los hitos más relevantes en torno a la transformación de la Formación Profesional Ocupacional se produjo a instancias de los malos datos relativos a la tasa de ocupación de 1984. Parecía que, a todas luces, la Formación Profesional Ocupacional necesitaba un nuevo impulso, y éste debía venir de la mano de los llamados agentes sociales, de los que se esperaba que contribuyeran a adecuar este sistema formativo a las nuevas políticas de empleo, a las necesidades de los sectores productivos y al establecimiento de una oferta razonada de enseñanza dentro del sector público y privado.

En 1985, el Gobierno aprueba el I Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (conocido como Plan FIP) con el objetivo básico de

coordinar todas las acciones derivadas de la Formación Profesional Ocupacional. Específicamente, el Plan pretendía (Aznar Díaz, 2008, pp. 211-212):

- Reordenar las acciones de formación ocupacional, profundizando en la reinserción profesional de las personas en paro, cuya permanencia en el mismo constituye una dificultad adicional para su vuelta al trabajo.
- Establecer mecanismos para garantizar una adecuada articulación de la formación ocupacional con los objetivos generales de la política de empleo (la planificación plurianual de objetivos, la exigencia de requisitos mínimos para los centros colaboradores y la necesidad de establecer, con carácter general, las enseñanzas mínimas en cada especialidad para expedir los correspondientes certificados de profesionalidad).
- Vincular estrechamente la formación ocupacional a la inserción profesional.
- Garantizar, mediante la expedición de certificados de profesionalidad, la adecuada transparencia del mercado de trabajo, a nivel interno y comunitario, en beneficio de empresas y trabajadores.
- Posibilitar la convalidación o correspondencia entre los conocimientos adquiridos en la formación ocupacional y la formación reglada.

Con el discurrir de los años, el Plan fue sometiéndose a sucesivas modificaciones, para dar respuesta a las necesidades de cada momento. De las más significativas ha dado cuenta Aznar Díaz (2008) en la obra que venimos citando. De toda esta suerte de transformaciones, merece la pena que se destaque el proceso vivido tras la asunción, por parte de las Comunidades Autónomas, de las políticas de empleo y de gestión de la Formación

Profesional Ocupacional. Ello lleva a la publicación, primero, del Real Decreto 1618/1990, de 14 de diciembre, y, varios años después, del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, que ha regulado la Formación Profesional Ocupacional hasta la promulgación del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo. El art. 4 de este último Real Decreto citado establece que el subsistema de formación profesional para el empleo está integrado por las siguientes iniciativas de formación:

- a) La formación de demanda, que abarca las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o parcialmente con fondos públicos, para responder a las necesidades específicas de formación planteadas por las empresas y sus trabajadores.
- b) La formación de oferta, que comprende los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores ocupados y las acciones formativas dirigidas prioritariamente a trabajadores desempleados con el fin de ofrecerles una formación que les capacite para el desempeño cualificado de las profesiones y el acceso al empleo.
- c) La formación en alternancia con el empleo, que está integrada por las acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de empleo-formación, permitiendo al trabajador compatibilizar la formación con la práctica profesional en el puesto de trabajo.
- d) Las acciones de apoyo y acompañamiento a la formación, que son aquellas que permiten mejorar la eficacia del subsistema de formación profesional para el empleo.



En relación con el concepto y fines de la formación profesional para el empleo, se pronuncia el art. 2 de este mismo Real Decreto, estableciendo que este subsistema está integrado por el conjunto de instrumentos y acciones que tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento. Y como fines de esta formación fija los siguientes:

- a) Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.
- b) Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y las prácticas adecuados a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.
- c) Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- d) Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral.
- e) Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

Junto a las acciones recogidas en la normativa que se acaba de citar, conviene recordar, además, que la Formación Profesional Ocupacional recibió un fuerte impulso de los acuerdos firmados por las organizaciones empresariales y sindicales, con el propósito de dar una mejor articulación a las acciones formativas, incluyendo su tratamiento en los acuerdos colectivos y

procurando que de su impartición se hicieran responsables también todos los agentes sociales. Por ello, en 1992, se firma el I Acuerdo Nacional Sobre Formación Continua (ANFC) que estuvo vigente hasta 1996 y que se va a prorrogar con la firma, en 1996, de un segundo acuerdo y, en el año 2000, de un tercero.

#### **6.4.2.- De la Formación Profesional Ocupacional a la Formación Continua**

No conviene olvidar que cuando se alude a la Formación Profesional, hay que tener presente que ésta se subdivide en tres modalidades. La primera, sobre la que ya hemos enunciado algunos aspectos relativos a su génesis, es la Formación Profesional Ocupacional. La segunda modalidad, incardinada dentro del Sistema Educativo Reglado, es la Formación Profesional Reglada (que comprende tanto la Formación Profesional inicial como la Formación Profesional Específica de Grado Medio y Grado Superior). La tercera y última modalidad es la que se denomina Formación Profesional Continua.

La Formación Profesional Ocupacional, como ya se ha ido presentando, es competencia de la administración laboral (ministerio de trabajo). Con el devenir de los años y el desarrollo autonómico, la mayoría de las regiones de España ha ido asumiendo la gestión de las políticas de empleo y, por ende, la gestión de esta modalidad de formación (a través de sus propias consejerías de trabajo o empleo).

La Formación Profesional Reglada es, como también ya se ha indicado, la que forma parte de la estructura del Sistema Educativo del Estado. La gestión y definición de la estructura, títulos, familias profesionales... corresponde al Gobierno de la Nación y a las Comunidades Autónomas a las que se les ha transferido la competencia en materia de educación.

La Formación Profesional Continua se define en los Acuerdos Nacionales sobre Formación Continua como el conjunto de acciones formativas

que desarrollan las empresas, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, de modo que permita compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador. De este tipo de formación, que, como se desprende de lo dicho, se dirige al sector ocupado y persigue mejorar la competitividad de la empresa por encima de la promoción social del trabajador, se encarga, en un primer momento, la Fundación para la Formación Continua (FORCEM), que se constituye en 1993, tras la firma del primer Acuerdo Nacional para la Formación Continua de 1992. A ella se suman las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en ese momento (CEOE, CEPYME, CC.OO., UGT y CIG). Tras la firma del tercer Acuerdo Nacional de Formación Continua desaparece la FORCEM y nace la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, en la que se integran, junto a las organizaciones empresariales y sindicales, la Administración.

Para Aznar Díaz (2008), los objetivos que se han perseguido y se persiguen con cada uno de los acuerdos citados son los siguientes:

1. La promoción del desarrollo personal y profesional de los trabajadores.
2. La mejora de la competitividad de las empresas.
3. La adaptación de los recursos humanos a las innovaciones tecnológicas.
4. Propiciar el desarrollo de nuevas actividades económicas.
5. Incorporar colectivos hasta ahora excluidos.
6. Potenciar la calidad de las acciones formativas.
7. Alcanzar mayor participación de los Interlocutores Sociales en el ámbito sectorial y territorial.

### **6.4.3.- Las Universidades Populares**

Para el autor que realizó la primera gran incursión en el fenómeno de las Universidades Populares, no resulta fácil determinar un comienzo en el tiempo que fije el origen histórico de este proyecto que aún hoy pervive en España y en otras naciones. Leopoldo Palacios Morini (1908) lo expresaba con estas palabras: —Las Universidades Populares, como toda obra viva, no tuvieron comienzo” (p. 176). Aunque, a decir verdad, el origen de esta institución puede rastrearse fuera de nuestras fronteras, en la vecina Francia, al menos una década antes de que su influjo llegara hasta nosotros, a impulso de los ideales de libertad y acceso a la cultura para las clases más desfavorecidas de la sociedad, como herencia inmaterial de la Revolución Francesa.

En el estudio que consagró al análisis de la educación social, que le obligó a viajar por bastantes países de Europa, Leopoldo Palacios dedicó uno de los capítulos a explorar las Universidades Populares como fenómeno de respuesta al movimiento social y político reformista, en el que tomaron parte intelectuales y académicos miembros de la nueva burguesía de comienzos del siglo XX, que apostaban por facilitar el acceso a la cultura y la formación a la clase obrera, como respuesta ante el preocupante malestar económico y social del proletariado y sus reclamaciones populares (López Núñez y Lorenzo-Martín, 2009). En este trabajo podemos hallar una primera aproximación a este fenómeno y a su proceso de expansión por toda Europa. El origen, aunque controvertido, no hay duda de que hay que situarlo en Francia. Para Leopoldo Palacios, en el origen aparece la figura de Jorge Deherme, el gran promotor de las Universidades y fundador de la primera Universidad Popular. Jorge Deherme era un obrero que escribía y repartía una suerte de —~~oja~~ hoja volante” que se titulaba —LaCoopération des Idées”. Con el paso de los años, el folleto acabó convirtiéndose, en 1898, en una publicación en la que podían leerse colaboraciones de pensadores y académicos de todo el país, imbuidos del ideal de libertad, igualdad, lucha de clases... Tras un llamamiento a la enseñanza popular ético social y con una subvención de cien francos que le permitió

alquilar un local y adquirir algunos utensilios para acondicionarlo, puso en marcha la primera Universidad Popular y dio comienzo a sus primeros cursos (Melón Fernández, 2002, p. 134).

Hay autores que, sin embargo, creen haber encontrado el origen de esta institución en la Extensión Universitaria. Así lo han defendido Neila Muñoz (1999) y García Morilla, González Rueda y Catalán Romero (1999), para quienes mucho antes que en Francia, la University Extension de Inglaterra había desarrollado un proyecto similar a las Universidades Populares llamado —“Synbee Hall”, que intentaba que los universitarios fraternizaran con el obrero, trasladando el ideal universitario a las capas más desfavorecidas. Esta opinión no es compartida por otros autores. Sanz Fernández (2006), por ejemplo, opina que, al contrario que la extensión universitaria, las Universidades Populares nacen como un movimiento desde abajo y con inquietudes no tanto culturales, cuanto sociales, políticas y reivindicativas. Para Melón Fernández (2002), por su parte, no sólo no hay relación en el origen sino una clara oposición entre ambas instituciones:

Entre extensión universitaria y universidad popular hay clara oposición. La primera está controlada por la burguesía que dirige sus esfuerzos a suavizar la cuestión social. Las segundas son una afirmación agresiva de la conciencia obrera que ve en la cultura una fuerza aprovechable para su lucha contra esa misma burguesía. Se trataba de una diferenciación de esa panacea decimonónica que llamaban cultura. Mientras la extensión es, en líneas generales, universitaria, las universidades del pueblo viven de su propio esfuerzo, y se yerguen amenazadoras frente a toda institución oficial. El criterio conservador que anima la extensión contrasta con la violencia revolucionaria y sincera que se alberga en estos viveros intelectuales del proletariado. (p. 138)

Sea como fuere, no se puede obviar que existen entre ambas instituciones algunos puntos de conexión. Sanz Fernández (2006) expone, sin muchas matizaciones, su principal elemento de coincidencia y también la perspectiva desde la que se diferencian:

Como instituciones educativas desarrollan su actividad fuera del marco y del régimen académico y en esto coinciden con las actividades de la Extensión Universitaria, aunque unos aspiran desde abajo a la construcción y adquisición de una cultura popular y otros aspiran desde arriba a popularizar la cultura superior. Son dos movimientos que en muchas ocasiones caminaron juntos complementándose. (p. 398)

Leopoldo Palacios (1908) supera esta dicotomía estableciendo una diferenciación entre dos formas distintas de llegar a ser Universidad Popular (López Núñez y Lorenzo-Martín, 2009, p. 156), que han refrendado con posterioridad quienes han seguido profundizando en esta temática (López Núñez, 2007; López Núñez y Lorenzo-Martín, 2008; Morón Marchena, 1996):

1. Las Universidades Populares que han nacido y se desenvuelven de manera privada, independientes de la Universidad y de los poderes oficiales. El autor distingue entre Universidad Popular de partido, laicas con exclusión, de acción social más bien política, los Institutos Populares de enseñanza mutua, de comprensión y amistad y, por último, las Universidades Populares de la Cooperación de las Ideas, sin exclusión y acción social que eduque para un porvenir de libertad.
2. Las Universidades Populares adscritas a la Universidad, que tienen su mismo ideal, habitan su casa, disponen oficialmente de sus profesores y de sus métodos. En definitiva, una forma de Extensión Universitaria.

El hecho es que esta iniciativa, ya vinculada a la Extensión Universitaria o no dependiente de ésta, se extendió por varios países de Europa y llegó

también a España. La primera Universidad Popular se fundó en Oviedo en 1901, a través de su Servicio de Extensión Universitaria. Quizá una de las más conocidas fue la fundada por Blasco Ibáñez (y el Partido Republicano), en 1903, en Valencia. Pero tampoco pasaron desapercibidas la que se fundó, un año más tarde, en Madrid; la que se fundó, en 1905, en Sevilla, por la denominada —Liga de amigos de la enseñanza”; la que se fundó, en 1906, en La Coruña, y en 1907, en Mieres. Antonio Machado tomó parte en la fundación, en 1920, de la Universidad Popular de Segovia. Carmen Conde y Antonio Oliver fundan, en 1931, la de Cartagena. Cuando estalla la Guerra Civil, funcionan en España cerca de cincuenta Universidades Populares. Todas ellas acaban siendo automáticamente sustituidas por las nuevas instituciones educativas y culturales que el régimen de Franco impone, tras su victoria, a través de las organizaciones de corte falangista (Moreno Martínez, 2005).

Con la instauración del régimen democrático, se recupera el movimiento de las Universidades Populares con nuevos bríos. A partir de 1981 se inauguran nuevas Universidades Populares (como la de San Sebastián de los Reyes, Puertollano, Elche, Tauste y Cartagena) y, desde 1982, se celebran en España congresos que convocan a todas las Universidades Populares de la geografía. En el primero, celebrado en Murcia en 1982, se crea la Federación Española de Universidades Populares (FEUP), como entramado que une en red a todas las Universidades Populares de España, a las que representa en los ámbitos nacional e internacional (Pérez Castell y Sz.Tóth, 2005). Desde esa fecha y hasta la actualidad se han celebrado nueve Congresos de Universidades Populares. El último, celebrado en Cáceres en 2008, giró en torno a la siguiente temática: —Aprendizaje para el diálogo entre culturas”.

Pero, ¿qué son realmente las Universidades Populares y qué relación tuvieron y siguen manteniendo con la educación en nuestro País? Ésta es la cuestión que centra el interés de esta institución para nuestro trabajo, delimitar la Universidad Popular como organización responsable de una forma de educación al margen de la educación formal o reglada y mostrar su arraigo

desde sus inicios hasta nuestros días como instancia educativa. Que en su denominación se haya incluido el término —diversidad” no debe inducir a confusión ninguna. No se trata de una institución universitaria al uso. De hecho, en sus inicios, como afirma Sanz Fernández (2006, p. 398), la utilización de este concepto no pareció ser del agrado del profesorado universitario perteneciente a aquellas Universidades de las que nacían las que se denominaban populares como extensión universitaria, pero con objetivos muy distintos —o, como muy próximos, de carácter complementario— a los de la Universidad como institución educativa, tal como ya hemos indicado.

En las actas del VIII Congreso de Universidades Populares, celebrado en Puerto de la Cruz (Tenerife) en el año 2004, puede encontrarse una propuesta de definición de la naturaleza de esta iniciativa, en estos términos: —Las Universidades Populares son un Proyecto de Desarrollo Cultural, que actúa en el Municipio, cuyo objetivo es promover la Participación Social, la Educación, la Formación y la Cultura, para mejorar la calidad de vida de las personas y de la comunidad”.

Se trata, por tanto, de una iniciativa singular que no puede ni debe confundirse con otras actuaciones que se llevan a cabo por otras instituciones para la población adulta. Ventosa (2000) hace una relación de tipos de centros educativos que dirigen sus actividades a los adultos, que resulta suficientemente ilustrativa de cara a establecer los márgenes diferenciales de las Universidades Populares con relación a estas otras:

DENOMINACIÓN	CARACTERÍSTICAS
<b>UNIVERSIDADES POPULARES</b>	Son instituciones de Educación de Adultos y animación sociocultural de carácter no lucrativo, sometidas al control público, cuyo ámbito de actuación es la comunidad municipal.
<b>CENTROS DE EDUCACIÓN</b>	Son centros de Educación de Adultos con titularidad pública y que tienen la enseñanza reglada como



<b>PERMANENTE DE ADULTOS (EPA)</b>	objetivo fundamental (alfabetización, graduado escolar...) y a la educación no formal como objetivo complementario (acción y animación sociocultural).
<b>CENTROS CÍVICOS</b>	Son unos equipamientos de titularidad y ámbito municipal en donde se impulsan y ofrecen una serie de actividades, servicios e instalaciones a todos los habitantes de un determinado barrio, con el fin de desarrollar la vida sociocultural.
<b>CASAS DE CULTURA</b>	Constituye un tipo de equipamiento sociocultural de carácter y titularidad municipal, destinados a toda la población de un determinado barrio o distrito.
<b>ESCUELAS CAMPESINAS</b>	Es un movimiento de Educación de Adultos y animación sociocultural en ámbitos rurales que surge en 1987 en la Comunidad de Castilla y León al margen de la Administración Pública, como proyecto de educación integral de adultos.
<b>ESCUELAS POPULARES</b>	Comenzaron su andadura en los últimos años del franquismo, a partir de locales parroquiales o municipales, con la intención de servir de alternativa a la Educación de Adultos hasta entonces existente.
<b>ESCUELA DE PADRES</b>	Iniciativa que normalmente parte de los Ayuntamientos de cara a ofrecer a los padres con hijos en edad escolar una serie de información, asesoramiento y formación en relación con la educación.
<b>CENTROS DE ANIMACIÓN RURAL</b>	Agrupaciones de familias reunidas para atender sus necesidades e intereses en los distintos órdenes y mejorar su calidad de vida en el medio rural.

**Tabla 6.** Tipos de Centros de Educación de Adultos (Ventosa, 2000; citado por López Núñez, 2007)

No es casual que la propia FEUP, en las resoluciones de los Congresos que ha venido celebrando cada cuatro años, denomine a las Universidades

Populares como un Proyecto, más que como un espacio o una acción determinada, dado que representan la unión de una serie de elementos (plan, personas, recursos...) centrados en el desarrollo y participación activa de todos los elementos de la sociedad. Es más un proyecto que una institución linealmente definida, ya que, aunque toda ella pivota sobre un eje fundamental (que podría definirse en estos términos: —Pensar globalmente, actuar localmente”), sobre otros elementos, como su estructura organizativa, su modelo de trabajo, sus actividades, etc. aparecen diferencias si se comparan unas con otras (Morón Marchena, 1996).

El VII Congreso de Universidades Populares, celebrado en Albacete en el año 2002, caracteriza en el plano organizativo a las Universidades Populares como instituciones que (López Núñez, 2007, pp. 503-504):

- Representan una experiencia que se desarrolla en distintas partes del territorio español compartiendo un mismo enfoque y orientación.
- Se organizan en red, con unas Asociaciones Territoriales, de ámbito regional, provincial, comarcal o insular, y una Federación, de ámbito nacional, que las aglutina y coordina a todas.
- Son proyectos participados y participativos, en los que la cooperación es un objetivo fundamental y un método de trabajo, en tanto que constituye un motor de cambio interno y externo.
- Atendiendo a los condicionantes externos (macrosociales), llevan a cabo su intervención desde una perspectiva local (microsocial).
- Dependen normalmente de los Ayuntamientos, de otras instancias públicas o de instituciones sin ánimo de lucro constituidas en Patronatos.

- Su acción trata de globalizar e integran las dinámicas y recursos existentes dentro del municipio; por tanto, se valen de todo tipo de instalaciones disponibles en los Ayuntamientos (casas de cultura, bibliotecas municipales, locales del municipio...).

En España, según los datos que aporta la web de la Federación Española de Universidades Populares ([www.feup.org](http://www.feup.org)), son 105 los centros de este tipo que, repartidos por las comunidades autónomas de Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, La Rioja y Valencia, siguen ofreciendo sus servicios en la actualidad a centenares de miles de ciudadanos, dando forma al proyecto de desarrollo cultural, con clara vocación municipalista, para el fomento de la participación social, la educación, la formación y la cultura, en pro de la mejora de la calidad de vida de las personas y de la comunidad<sup>2</sup>.

## **6.5.- Instituciones que promueven la educación no formal en el presente**

### **6.5.1.- La educación no formal en la sociedad de mercado**

En la actualidad no resulta fácil llevar a cabo una propuesta simplificadora de las múltiples ofertas formativas que incentivan, promueven, organizan o patrocinan instituciones u organizaciones de diversa índole, con un mayor o menor arraigo en nuestra sociedad. Y menos aún en el momento presente, en el que la sociedad de mercado ha introducido sus poderosos tentáculos en lo que parece estar resultando un negocio muy fructífero en cuanto a los beneficios económicos que está reportando. Los datos en este sentido son suficientemente elocuentes. Sanz Fernández (2006) se hace eco de este hecho en las páginas finales de su extenso volumen dedicado a las

---

<sup>2</sup> No quisiera cerrar este epígrafe dedicado a las Universidades Populares sin referirme a uno de los autores que ha dedicado sus esfuerzos en investigación a presentar el valor y actualidad de lo que representa el Proyecto Universidad Popular. Se trata del joven profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Juan Antonio López Núñez, autor de una extensa bibliografía consagrada al estudio de las Universidades Populares de la que, en parte, nos hemos servido para la elaboración de estas páginas y de la que ofrecemos referencia en el apéndice bibliográfico de este trabajo.

ofertas formativas fuera de la escuela. En un período relativamente corto en el tiempo se ha pasado de una concepción extraescolar de las instituciones u organizaciones que brindan educación no formal, a una imagen comercial de las mismas.

Si el gasto en educación ha experimentado un incremento significativo en la mayoría de los países desarrollados o en vías de desarrollo (pueden consultarse al respecto los informes de la OCDE sobre inversión en educación de los países miembros), no es menor el incremento que se está produciendo en iniciativas de corte empresarial para la gestión de ofertas formativas desvinculadas de la formación reglada. Si en una primera etapa fue la educación superior la que concentró el interés de las organizaciones empresariales (ejemplo de ello en España es el Portal *Universia* del que es propietario el Banco Santander), con el paso del tiempo el mercado se ha ido apoderando de todos los segmentos de edad con iniciativas que se dirigen a la infancia, a la juventud, al personal ocupado, al no ocupado, a los mayores, a las mujeres, etc. Es tan importante el volumen de dinero que mueve este negocio, que es comprensible que haya ido fagocitando al resto de segmentos de edades y haya generado una red de ofertas formativas complementarias y/o alternativas a las formales.

La conclusión a la que conduce este proceso ha quedado muy bien plasmada en las palabras de Sanz Fernández (2006) que se reproducen a continuación:

Todos estos datos no tendrían mucho sentido para el objetivo de esta reflexión sobre las instituciones de formación extraescolar si no indicaran que, efectivamente, existe una fuerza centrífuga que intenta sacar la formación del paradigma tradicional amparado por la enseñanza formal, pública, subvencionada por los estados y dirigida a todos los ciudadanos como sujetos de derechos educativos en espacios y tiempos escolares y la intenta reconducir hacia un nuevo paradigma de formación con ofertas

plurales de aprendizaje, subvencionada por el propio poder adquisitivo de los ciudadanos considerados como consumidores de un servicio que circula por la red del mercado. Un modelo que supone inversiones en formación, cada vez más grandes, que recaen directamente sobre el bolsillo de los trabajadores y/o el presupuesto de las empresas. (p. 404)

Que sea el consumidor de estos servicios quien los —compre”, como si de cualquier otro producto de consumo se tratara, y que este desembolso tenga que afrontarlo con sus propios recursos (y no con los de la Administración), es una de las características más llamativas de este nuevo modelo de oferta formativa desligada del ámbito de la educación formal que está presente en nuestros días.

De cualquier modo, no todas las ofertas formativas que en la actualidad gravitan en torno al ámbito de la educación no formal suponen un costo para el ciudadano que las consume. En muchas ocasiones, es la propia Administración la que las subvenciona (piénsese, por ejemplo, en los cursos que imparten partidos políticos y sindicatos o en las actividades extraescolares que propician los Ayuntamientos con cargo a sus propios fondos) o incluso reciben subvenciones de empresas privadas que, a cambio, obtienen beneficios de otra índole.

### **6.5.2.- Taxonomía de ofertas de educación no formal**

En el capítulo 1 de este trabajo, se presentó una síntesis de las distintas consideraciones en torno al fenómeno de la educación no formal. Se llevó a cabo una aproximación al concepto, a sus interpretaciones y a su proyección. Pero no dijimos entonces nada de sus realizaciones prácticas, cuestión que comenzó a dilucidarse a partir del largo proceso de formación y consolidación de una maraña de estructuras que han asumido una forma distinta de concebir y tratar el fenómeno educativo desligándolo del proceso formal y reglado de la enseñanza institucional, que se ha ido describiendo en los capítulos siguientes.

En este capítulo se han ido presentando las características más sobresalientes del fenómeno de la educación no formal, una vez alcanzada una cierta estabilidad formal, organizativa y hasta institucional, contando incluso con los ámbitos formativos que están siendo su centro de interés en la actualidad y los segmentos de población a los que dirigen sus actividades. Después, se han presentado, de un modo muy sintético, algunas de las formas organizativas e institucionales que han asumido las distintas ofertas formativas, a lo largo de los años, hasta llegar al momento presente, que es lo que se quiere abordar en este apartado.

En la actualidad, como se dijo más arriba, no resulta ya una empresa fácil realizar una taxonomía de las instituciones u organizaciones encargadas de la educación no formal, ni de los ámbitos en los que se insertan sus actividades, ni los segmentos de población a los que se dirigen. Se ha creado una maraña tan compleja dentro de este extenso mercado, que es difícil abordarlo en toda su complejidad y amplitud. Además, se trata de un mercado tan vivo, que las iniciativas que nacen y se desarrollan, también mueren, dejando paso a otras que, en ocasiones, cogen el testigo como si de —hijos” o —herederos” de las desaparecidas se tratara. Otras, por el contrario, se resisten a desaparecer y afrontan el paso de los años y el desgaste con iniciativas que las rejuvenecen y las impulsan al futuro con el deseo de afrontar nuevos desafíos (es el caso, por ejemplo, de las Universidades Populares, que enmarcábamos dentro de las iniciativas surgidas en el período de la Transición Española).

Una de las presentaciones más complejas de este prolijo fenómeno es la que ofrecen Trilla, Gros, López y Martín (2003), a partir de una amplia selección de criterios:

Aspectos relativos a los destinatarios	Ejemplos
<p>1. Dirigidos a la población en general</p> <p>2. Dirigidos a sectores específicos de la población</p> <p>    a. Según la edad</p> <p>        i. Población infantil</p> <p>        ii. Población juvenil</p> <p>        iii. Población adulta</p> <p>        iv. Población senil</p> <p>        v. Varias edades</p> <p>    b. Según profesiones</p> <p>        i. Según el sector</p> <p>            1. Sector primario</p> <p>            2. Sector secundario</p> <p>            3. Sector terciario</p> <p>        ii. Según el nivel sociolaboral</p> <p>            1. Obreros no cualificados</p> <p>            2. Obreros especializados</p> <p>            3. Mandos intermedios y técnicos de nivel medio</p>	<p>Campañas para la prevención de enfermedades</p> <p>Ludotecas</p> <p>Centros recreativos para la juventud</p> <p>Programas de reciclaje profesional</p> <p>Aulas para la tercera edad</p> <p>Autoescuelas</p> <p>Cursillos para el desarrollo agrícola</p> <p>Formación profesional en ramas industriales</p> <p>Reciclaje del personal docente</p> <p>Formación, reciclaje y promoción profesional para cada uno de estos</p>

4. Ejecutivos y técnicos superiores 5. Profesionales liberales	niveles
<b>Aspectos relativos al personal educador</b>	<b>Ejemplos</b>
1. Según profesionalidad y dedicación <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Profesionales (perciben honorarios y la dedicación a los medios no formales constituye su actividad laboral principal)</li> <li>b. Semiprofesionales (perciben honorarios pero comparten su dedicación a los medios no formales con otras actividades)</li> <li>c. No profesionales (no perciben honorarios)</li> </ul>	<p>Personal docente en la enseñanza por correspondencia</p> <p>Docentes de cursillos de corta duración sobre diferentes especialidades</p> <p>Catequistas, animadores culturales voluntarios</p>
2. Según su formación y titulación <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Formación pedagógica amplia y general recibida en carreras específicamente pedagógicas</li> <li>b. Formación pedagógica recibida en carreras no específicamente pedagógicas</li> </ul>	<p>Titulados en pedagogía (organizadores, planificadores, especialistas en recursos didácticos, terapeutas...), maestros</p> <p>Asistentes sociales, psicólogos</p>



<p>c. Formación pedagógica recibida por medio de cursos y cursillos específicamente dirigidos a ámbitos no formales</p> <p>d. Formación pedagógica <i>ad hoc</i> para actividades no formales muy concretas</p> <p>e. Sin formación pedagógica</p>	<p>Monitores y animadores para el tiempo libre infantil</p> <p>Alfabetizadores para campañas masivas</p> <p>Profesionales de distintos sectores que imparten enseñanzas sobre sus especialidades</p>
<b>Aspectos relativos al contexto social</b>	<b>Ejemplos</b>
<p>1. Según el nivel de desarrollo</p> <p>a. Zonas desarrolladas</p> <p>b. Zonas en vías de desarrollo</p> <p>c. Zonas subdesarrolladas</p>	<p>Formación del consumidor, cursos de bricolaje</p> <p>Programas no formales para la capacitación de técnicos de nivel medio</p> <p>Programas de educación sanitaria para evitar los altos niveles de mortalidad infantil</p>

<p>2. Según el tipo de hábitat</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Medio rural</li>            <li>b. Medio urbano</li>            <li>c. Medio suburbial</li> </ul>	<p>Cursos sobre técnicas agropecuarias</p>          <p>Campaña de sensibilización para incrementar el uso de transportes colectivos</p>          <p>Equipamientos y recursos culturales descentralizados</p>
<b>Aspectos metodológicos</b>	
<p>1. Según el tipo de educador-educando</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Medios presenciales <ul style="list-style-type: none"> <li>i. Unidireccionales</li>            <li>ii. Bidireccionales</li> </ul> </li>            <li>b. Medios no presenciales <ul style="list-style-type: none"> <li>i. Unidireccionales</li>            <li>ii. Bidireccionales</li> </ul> </li> </ul>	<p>Conferencias</p>          <p>Coloquios, seminarios, dinámicas grupales</p>          <p>Campañas a través de los medios de comunicación de masas</p>          <p>Enseñanza por correspondencia, utilización del teléfono</p>

<p>2. Según la mediación utilizada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Medios impresos (semióticos)</li>   <li>b. Medios auditivos</li>   <li>c. Medios visuales (icónicos)</li>   <li>d. Medios audiovisuales</li>   <li>e. Medios informáticos</li>   <li>f. Sistemas multimedia</li> </ul>	<p>Textos programados, prensa, folletos de divulgación</p> <p>Cassettes, discos, teléfono</p> <p>Fotografía, murales, vallas</p> <p>Video, TV, TVCC, cine</p> <p>Enseñanza asistida por ordenador, máquinas de enseñar</p> <p>Ciertos programas a distancia para la enseñanza de idiomas</p>
<p>3. Según la metodología didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Metodologías fundamentalmente verbalistas</li>   <li>b. Metodologías fundamentalmente intuitivas</li> </ul>	<p>Clases magistrales</p> <p>Filmes y videocassettes didácticos</p>

<p>c. Metodologías fundamentalmente activas</p> <p>4. Según el carácter individualizado o colectivizado de la enseñanza</p> <p>a. Enseñanza individual</p> <p>b. Enseñanza colectiva</p> <p>    i. Grupos reducidos</p> <p>    ii. Grupos medios</p> <p>    iii. Grupos amplios</p>	<p>Juegos de simulación, formación profesional práctica</p> <p>Clases particulares, enseñanza por correspondencia</p> <p>Seminarios</p> <p>Clases convencionales</p> <p>Programas a través de los medios de comunicación</p>
<b>Aspectos relativos a la ubicación</b>	<b>Ejemplos</b>
<p>1. Medios cuyo lugar de recepción depende del usuario</p> <p>2. Medios itinerantes</p> <p>3. Medios que requieren una ubicación determinada</p> <p>    a. Ubicación estable y permanente en locales y edificios especialmente diseñados</p>	<p>Enseñanza por correspondencia, aprendizaje de idiomas por medio de discos, videocassettes...</p> <p>Bibliobuses, misiones culturales</p> <p>Ludotecas permanentes, escuelas de idiomas</p>

b. Ubicación en locales y edificios que cumplen otras funciones	Utilización de fábricas, escuelas...
<b>Aspectos temporales</b>	<b>Ejemplos</b>
1. Según la duración y la intensidad	
a. Programas de larga duración	Universidad a distancia
b. Programas de duración media	Programas para la adquisición del permiso de conducir
c. Programas de corta duración	Cursillos, ciclos de conferencias...
d. Programas intensivos	Seminarios a jornada completa
2. Según la flexibilidad de los horarios	
a. Medios que permiten que cada sujeto establezca sus propios ritmos y horarios	Enseñanza por correspondencia
b. Medios que se pueden utilizar a discreción dentro de unos límites horarios determinados	Bibliotecas, museos, ludotecas
c. Medios con horarios fijos pero convenidos por los usuarios	Lecciones particulares
d. Medios que ofrecen diversas alternativas de horarios para que el sujeto elija según su disponibilidad	Escuelas de idiomas
e. Medios con horarios fijos y únicos	Determinados cursos y cursillos,

<p>3. Según la continuidad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Campañas o programas ocasionales</li> <li>b. Medios estacionales</li> <li>c. Medios permanentes</li> </ul>	<p>programas escolares radiofónicos</p> <p>Campaña contra el tabaquismo</p> <p>Escuela de verano Escuela de idiomas</p>
Aspectos económicos e institucionales	Ejemplos
<p>1. Según el tipo de financiación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Autofinanciados <ul style="list-style-type: none"> <li>i. Por medio de las cuotas que satisfacen los usuarios</li> <li>ii. Por la labor productiva que realizan los educandos</li> </ul> </li> <li>b. Heterofinanciados <ul style="list-style-type: none"> <li>i. Entidades públicas estatales <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Entidades gubernamentales de nivel estatal</li> <li>2. Entidades gubernamentales de nivel regional</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<p>Cursos de gastronomía</p> <p>Ciertos medios de formación profesional combinada con el trabajo real</p> <p>Ministerios de Educación, Cultura, Trabajo, Defensa, Sanidad, etc.</p> <p>Gobiernos y Consejerías de comunidades autónomas,</p>

	regiones, estados federados...
3. Entidades para la gestión municipal	Ayuntamientos, junta de distrito...
4. Instituciones públicas del Estado	Escuelas y Universidades del Estado
ii. Entidades públicas no estatales	Asociaciones de vecinos, colegios profesionales, iglesias, partidos políticos y sindicatos...
iii. Entidades privadas	Empresas, entidades bancarias, comercios
iv. Organizaciones internacionales	UNESCO, UNICEF, OCDE...
c. Sistemas de financiación mixta	
2. Según el grado de institucionalización	
a. Programas muy institucionalizados (con normativas codificadas, organigramas, burocracia, etc.)	Universidad a distancia
b. Medios semiinstitucionalizados (con normativas y organigramas flexibles y poco nivel de burocratización)	Centros juveniles, casas de cultura

c. Medios poco o nada institucionalizados (sin normas estandarizadas ni burocracia)	Clases particulares, grupos de trabajo y estudio formados por iniciativa de los propios miembros...
---	---

**Tabla 7.** Criterios para posibles taxonomías del sector educativo no formal (Trilla, Gros, López y Martín, 2003, pp. 40-45)

Una taxonomía tan exhaustiva como la que proponen estos autores puede servir para presentar el amplio fenómeno de la educación no formal desde casi cualquiera de sus perspectivas. Como si se tratara de una visión a través de caleidoscopio, el conjunto que muestra esta propuesta taxonómica no deja al descubierto ninguna oferta formativa que no sea, en todo caso, aquella deudora de los planteamientos más actuales vinculados a las nuevas tecnologías. Aunque habría que reconocer también que incluso estas nuevas y sugerentes orientaciones de la enseñanza no formal podrían encontrar buen acomodo entre las sugerencias que proponen en su amplia clasificación.

Sin embargo, conscientes de la complejidad de este entramado, los mismos autores proponen una clasificación mucho más simple que definen incluso más apta —~~para~~ para ordenar el heterogéneo sector no formal y, sobre todo, para ofrecer una panorámica descriptiva del mismo” (p. 46). La sustentan sobre los tres criterios que se describen sintéticamente a continuación:

1. *Funciones relacionadas con la educación formal*, ya sean tanto de sustitución, suplencia, refuerzo, compensación, etc. Bajo esta denominación podrían encontrarse, por ejemplo, los Planes Educativos de Carácter No Formal que imparte la Junta de Andalucía cuyos objetivos son básicamente tres: la preparación para la obtención de la titulación básica, el acceso a otros niveles del sistema educativo, el acceso a la sociedad del conocimiento y la práctica de la ciudadanía activa. Se trata, por tanto, de acciones que preparan para el acceso a la enseñanza formal o la complementan en alguno de sus aspectos.



2. *Funciones relacionadas con el trabajo.* Con esta denominación se quiere aludir al conjunto de la formación ocupacional, programas de inserción laboral o de reconversión profesional, cursos de reciclaje y perfeccionamiento profesional, formación sindical, programas no formales de orientación profesional, cursos sobre higiene en el trabajo, etc.
  
3. *Funciones relacionadas con el ocio y la formación cultural desinteresada.* En esta categoría se encontrarían actividades de educación artística (talleres de artes plásticas, cursos de teatro para aficionados...), de formación física o deportiva (escuelas de kárate, cursos de alpinismo...), de formación intelectual (ciclos de conferencias, universidades de verano...) y lo que engloba la pedagogía del ocio (ludotecas, clubes juveniles...) y una buena parte de la animación sociocultural.
  
4. *Funciones relacionadas con otros aspectos de la vida cotidiana y social.* Bajo esta categoría se podrían encontrar programas de educación sanitaria, formación de padres, programas no formales para la formación del consumidor, cursos para la formación de militantes y cuadros de partidos, formación del voluntariado, cursos de economía doméstica...

Más recientemente, en la obra coordinada por los profesores Torres Martín y Pareja (2007), el profesor Torres Martín, valiéndose de los aportes de Ventosa (1997), lleva a cabo varias clasificaciones. La primera que se recoge clasifica las instituciones responsables de programas o actividades dentro del ámbito de la educación no formal según dependan o no de alguna forma de gobierno político.

<b>INSTITUCIONES SOCIOCULTURALES GUBERNAMENTALES</b>	Internacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• UNESCO</li> <li>• Consejo de Europa</li> </ul>
	Estatales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministerio del Gobierno</li> </ul>
	Autonómicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejerías y Direcciones Generales de Cultura, Educación, Juventud, Bienestar Social o Servicios Sociales</li> </ul>
	Provinciales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diputaciones (Departamentos de Cultura, Educación, Patrimonio Natural o Medio Ambiente)</li> </ul>
	Locales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayuntamientos (Concejalías: Áreas de Juventud, Cultura, Servicios Sociales y Participación Ciudadana, Deportes, Educación)</li> <li>• Universidades Populares</li> </ul>
<b>INSTITUCIONES SOCIOCULTURALES NO GUBERNAMENTALES</b>	Organismos autónomos con vinculación gubernamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cruz Roja</li> <li>• ONCE</li> </ul>
	Organismos sin vinculación gubernamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cáritas Española</li> <li>• Centro de Investigación y Acción Cultural (CIAC)</li> <li>• Centro de Estudios, Orientación y Promoción Sociocultural (CEOPS)</li> </ul>
	Asociaciones juveniles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Club deportivos</li> <li>• Grupos Scout</li> </ul>

	Asociacionismo ciudadano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociaciones de vecinos</li> <li>• Agrupaciones y sociedades cívicas</li> <li>• Asociaciones de mujeres, consumidores</li> </ul>
--	--------------------------	---

**Tabla 8.** Tipos de Instituciones Socioculturales Gubernamentales o No Gubernamentales (Torres Martín, 2007, p. 32)

En otro lugar de este mismo trabajo, hemos dicho ya, siguiendo a Trilla et al. (2003), que la educación no formal, a diferencia de la informal –también llamada difusa–, es un tipo de educación generalmente institucionalizada. Para estos autores, las instituciones que desarrollan actividades no formales pueden ser, a grandes rasgos, de dos tipos: específicas y no específicas.

Las específicas serían las que se han constituido para atender intencionalmente algún aspecto del campo de la educación no formal. Se han creado, pues, para atender las demandas de la sociedad civil en relación con una gran variedad de actividades. Las no específicas, por otra parte, no se han creado para responder a este tipo de demandas y no son, pues, instituciones exclusivas para el desarrollo de actividades de educación no formal. La inespecificidad reside, por tanto, en que su campo de acción no se reduzca únicamente al de la educación no formal, aunque en ocasiones asuma funciones y tareas que sí se identifiquen con este universo educativo.

ESPECÍFICAS	NO ESPECÍFICAS
<input type="checkbox"/> Autoescuelas <input type="checkbox"/> Escuelas no oficiales orientadas a la formación artística (de artes plásticas, de artesanía, de actores, de fotografía, de idiomas, etc.) <input type="checkbox"/> Universidades Populares	<input type="checkbox"/> Museos <input type="checkbox"/> Bibliotecas <input type="checkbox"/> Zoológicos <input type="checkbox"/> Centros cívicos <input type="checkbox"/> Asociaciones de vecinos <input type="checkbox"/> Asociaciones de consumidores <input type="checkbox"/> Colegios profesionales

<input type="checkbox"/> Escuelas de verano <input type="checkbox"/> Aulas para la tercera edad <input type="checkbox"/> Las dirigidas a la educación permanente y de adultos <input type="checkbox"/> Centros de educación del tiempo libre infantil <input type="checkbox"/> Colonias de verano <input type="checkbox"/> Ludotecas <input type="checkbox"/> Etc.	<input type="checkbox"/> Empresas <input type="checkbox"/> Clubes deportivos <input type="checkbox"/> Etc.
--	--

**Tabla 9.** Instituciones específicas y no específicas de educación no formal (Torres Martín, 2007, p. 33)

Para Martí y Monferrer (1998) las instituciones se clasifican según el ámbito en el que pueden desenvolverse las asociaciones.

<b>TIPO DE ASOCIACIÓN</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Cívicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionan la participación de los ciudadanos en los acontecimientos comunitarios</li> <li>• Entidades que actúan como portavoces de las reivindicaciones de sus asociados</li> </ul>
<b>Culturales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potencian y difunden la cultura popular</li> <li>• Defienden el patrimonio artístico</li> <li>• Promocionan y salvaguardan las tradiciones</li> </ul>
<b>Deportivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupan a aquellos sujetos que tienen aficiones deportivas similares</li> </ul>
<b>Sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretenden paliar las necesidades básicas de individuos que están marginados o excluidos socialmente</li> <li>• Intentan facilitar la integración de los sujetos marginados.</li> </ul>
<b>Medioambientales o</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Protegen y defienden la naturaleza</li> </ul>

<b>ecológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procuran llevar a cabo una educación ambiental para inculcar en la población un comportamiento ecológico, comprendiendo y respetando lo favorable que es el medio ambiente</li> </ul>
<b>De tiempo libre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizan actuaciones educativas en niños, adolescentes y jóvenes</li> </ul>
<b>De cooperación internacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intentan mejorar la calidad de vida de personas que viven en zonas subdesarrolladas mediante sus actividades</li> <li>• Algunas actuaciones se realizan en países del Tercer Mundo</li> </ul>

**Tabla 10.** Tipos de instituciones socioculturales según el ámbito (Torres Martín, 2007, p. 34).

Todas estas clasificaciones representan un esfuerzo por aprehender una realidad que, por su propia naturaleza, ha de ir más allá de cada una de ellas, superándolas y adaptándose a los nuevos mecanismos sociales, apoderándose de nuevas estructuras y creando ramificaciones entre los nuevos escenarios sociales, si quiere seguir siendo educación no formal. A este respecto, estamos muy de acuerdo con Vázquez (1998) cuando afirma que:

Con este breve inventario no se pretende hacer un catálogo de todos los espacios de educación no formal; muy al contrario, ese intento supondría una contradicción de lo que se pretende apuntar: la constitutiva naturaleza y la radical vocación de la educación no formal por los nuevos espacios de aprendizaje, culturales, tecnológicos..., susceptibles de traducirse en espacios —formalmente” educativos (...). (p. 20)

**6.5.3.- Lo que separa a estas ofertas de educación no formal de las instituciones educativas formales**

Finalmente, queremos concluir el tratamiento que se le ha dispensado a las instituciones responsables de la educación no formal, atendiendo a aquellos aspectos en los que difieren de las propuestas de educación que conocemos como formales o regladas. Para ello seguimos los aportes de Trilla (1993b, citado por Torres Marín, 2007, pp. 33-35), para quien es interesante constatar las diferencias que existen, en términos generales, entre los centros educativos, como instituciones de educación formal, y los centros, entidades, organismos sociales y culturales, como representantes del ámbito de la educación no formal.

<b>CENTRO ESCOLAR</b>	<b>CENTRO NO FORMAL</b>
<b>Tiene por función asegurar una base cultural común a todos.</b>	Permite diversificar las formas de participación en la cultura.
<b>En este sentido actúa como un mecanismo de nivelación.</b>	En este sentido actúa como un mecanismo de diversificación.
<b>El contenido esencial del mensaje de la escuela se centra en la transmisión de códigos y conceptos y en la abstracción a partir de estos elementos.</b>	El contenido esencial de la institución de ocio se centra en la realización y la profundización de la experiencia y en la elucidación del significado de lo concreto.
<b>La relación interpersonal es, normalmente, como máximo tolerada.</b>	Se favorece la relación interpersonal como condición esencial.
<b>Los proyectos de actividad son, normalmente, ajenos a los niños.</b>	Los proyectos de actividad son, normalmente, propios de los niños.
<b>El código usual es el lenguaje y el de la lógica.</b>	No hay un código preferente. Por el contrario, existe la tendencia a utilizar una variedad de instrumentos de expresión y de elaboración.

<b>La experiencia que tiene lugar es selectiva.</b>	La experiencia que tiene lugar es global.
<b>Tiene sus propios límites espaciales y temporales.</b>	También los tiene, pero son diferentes, y la diferencia conlleva consecuencias significativas.

**Tabla 11.** Características de una institución formal y no formal (Torres Martín, 2007, p. 35)

Los centros de educación no formal se caracterizarían, pues, por las siguientes notas (Trilla, 1993b):

- Ausencia de unos planes de estudio, de un currículo y de una serie de programas de carácter obligatorio, estandarizado y uniforme.
- Mínimas o escasas exigencias legales y burocráticas.
- Se le dispensa unas menores expectativas sociales y familiares.
- Son entidades que se muestran más fácilmente receptivas a nuevas situaciones.
- Muy relacionado con el anterior aspecto, pueden acomodarse mejor a los diferentes contextos.
- Estas entidades aceptan y pueden adaptarse mejor a innovaciones metodológicas.
- Sin embargo, pueden presentar niveles de cierta inestabilidad y falta de continuidad.
- En muchas ocasiones, el éxito de su tarea depende de las cualidades de aquellos sujetos que eventualmente dirigen y gestionan la entidad

(aunque esto mismo también puede ocurrir en las instituciones de carácter formal).

- La descentralización es evidente, ya que de una institución no formal a otra pueden variar las formas de gestión, financiación y dependencia institucional (objetivos, proyectos y métodos pedagógicos).
- Asimismo, se destaca la variabilidad espaciotemporal (utilización de locales acondicionados, pertenecientes a otras instituciones, diariamente, semanalmente o períodos cortos e intensos).
- Se le da una mayor importancia a las relaciones interpersonales.
- Se le da más prioridad a lo formativo que a lo instructivo.





## **Capítulo IV**

# **MUNICIPIO Y EDUCACIÓN. PARTICIPACIÓN DEL GOBIERNO LOCAL EN LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL**



## **1.- INTRODUCCIÓN**

En todas las propuestas consideradas en el capítulo anterior en relación con la organización de la educación no formal, aparece, como una constante con especial significación, un entramado de ofertas que tiene en común su dependencia orgánica de la administración local del Estado. Ello no significa que no puedan existir —porque de hecho, como se ha mostrado en las páginas precedentes, las hay— entidades no dependientes de la administración local, bien porque lo sean de otras administraciones del Estado, bien porque constituyan iniciativas empresariales de carácter privado, que asuman como propias iniciativas educativas que ofertan a los ciudadanos desde sus propias plataformas a través de conciertos con otras estructuras.

Sin embargo, no parece existir duda ninguna en que la estructura a la que se le atribuye mayor proximidad al ciudadano, acapara una enorme cantidad de iniciativas de corte social que dirige a satisfacer la demanda de los ciudadanos en numerosos ámbitos de la vida. Representa un hecho incuestionable que los entes locales asumen un papel primordial en una gran variedad de políticas que se relacionan muy directamente con lo que podríamos denominar calidad de vida de las personas o de los ciudadanos. Las llamadas políticas sociales encuentran en la administración local a su verdadero valedor —aunque no sea la única estructura que las soporta ni, a veces, la que da lugar a las mismas— y, en la mayoría de las ocasiones, aun cuando no siempre cuenta con los recursos económicos suficientes, en el

verdadero artífice y sustentador de las mismas. A ello hay que sumar que no existe una estructura capaz de recoger las demandas de los ciudadanos, acentuadas en tiempo de crisis y apuntando a la satisfacción de necesidades básicas (trabajo, alimento, hogar...), que la que representa este ámbito de poder y territorialización de los servicios comunitarios. El Gobierno local aparece así como un espacio muy apropiado, muy conveniente, aunque no suficientemente dotado de un cuerpo competencial amplio, para atender a las nuevas necesidades que demanda una sociedad democrática y participativa en la era de la sociedad del post-bienestar social.

En este capítulo y en el siguiente, que podría considerarse como una segunda parte de éste, queremos aproximarnos a la gestión educativa que tiene su origen en la administración local del Estado, realizando previamente una contextualización que la sitúe en el escalón administrativo correspondiente dentro del organigrama de administraciones públicas y territoriales trazado en la Constitución Española; presentando, a continuación, las competencias o iniciativas relacionadas específica y no específicamente con la educación (formal y no formal) que se le atribuyen tanto a las comunidades autónomas como a los entes locales; para acabar, ya en el capítulo siguiente, con una breve presentación de una propuesta de intervención integral en el espacio educativo: las denominadas —“ciudades educadoras” y de otras iniciativas que han encontrado en el municipio su contexto de germinación y realización.

## **2.- ESTRUCTURA DE LA ADMINISTRACIÓN EN ESPAÑA. DEL ESTADO CENTRAL AL ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS**

Existía un consenso generalizado en la sociedad española en que, una vez acabado el régimen del General Franco, había que demoler las estructuras que habían dotado al Estado de una organización y una impronta ligada a su conciencia y voluntad personalísimas. El Estado español anterior a la democracia era esencialmente centralista y, con los primeros pasos del proceso de transición a la democracia, se vislumbra la necesidad de proceder a

la creación de una forma descentralizada de Estado, tras una experiencia muy prolongada de centralismo que ya había dado todo de sí (García Fernández, 1981).

Uniéndose a la corriente iniciada en otros estados del continente europeo, la descentralización del Estado es asumida desde una perspectiva funcional y operativa. Los motivos que determinan que sea ésta la forma de organización del estado, frente a otras posibles, se basan, fundamentalmente, en la resolución de cuestiones como (Solozábal Echavarría, 1982):

- a) La ordenación del territorio que permita la planificación de las infraestructuras globales.
- b) Los usos genéricos del espacio y la protección de la naturaleza.
- c) Fomentar una política económica de desarrollo regional.
- d) Dar efectiva respuesta a la crisis de las técnicas burocráticas que conlleva un sistema administrativo fuertemente centralizado.
- e) El interés de la sociedad española de profundizar, a través de los mecanismos necesarios, en una mayor participación política en los niveles nacionales, regionales y locales.

El modelo que se establece en la Constitución de 1978, sin embargo, apuesta por una fórmula organizativa no conocida en el ordenamiento jurídico internacional. De hecho, algunos piensan que va incluso más allá, por cuanto ni tan siquiera define explícitamente la estructura territorial del Estado, sino que aporta unos principios básicos y fundamentales a los que debe adecuarse la propuesta recogida en su articulado (voluntariedad y autodisposición). Los modelos constituyentes conocidos hasta la fecha (estado central, unitario, federal y regional) no encuentran acomodo en la propuesta elaborada por los

redactores de la Constitución. En lo que sí parecía haber acuerdo es en que la propuesta elegida estaba muy alejada de cualquiera de las fórmulas centralistas conocidas en el escenario internacional. Y eso es precisamente lo que se pretendía en primer término: edificar una estructura estatal que se apartara significativamente del modelo de régimen centralista sustentado durante los casi cuarenta años de existencia del gobierno de la persona en la que se apoyó el sistema político vigente en España.

Pero, como muy acertadamente recogen algunos autores, la fórmula recogida en la Constitución podía haber abierto la puerta a varios modelos de organización. De hecho, como ya se ha señalado, al no consagrar una estructura básica ni imponerla, sino unos principios sobre los que acomodar cualquiera de las propuestas, el marco formal que se delinea posibilita que las llamadas nacionalidades y regiones se constituyan en Comunidades Autónomas, sólo si quieren hacer ejercicio efectivo del derecho a la autonomía consagrado en el articulado del texto. O lo que es lo mismo: no se impone una estructura organizativa, sino que se ofrece el ejercicio del derecho a la autonomía de las diversas regiones del Estado, y se deja también abierta la forma de concretar el sentido y el alcance del contenido del autogobierno hasta bien se recoja en el correspondiente Estatuto de Autonomía (Santamaría Pastor, 1988; García de Enterría y Fernández, 1991).

Lo que parece deducirse del articulado de la Constitución, es que las regiones de España pueden acceder a la autonomía, definiendo el contenido y alcance del autogobierno que quieren asumir, y fijando los límites de su propia autogestión con arreglo al marco fijado en la Carta Magna. Todo el proceso se hace descansar, pues, en la libre voluntad de los ciudadanos de las regiones para adoptar la decisión de constituirse en comunidad autónoma y, de hacerlo, de definir las políticas sobre las que quieren tener sus propias competencias. Proceso que acaba en la promulgación de la correspondiente Ley Orgánica de aprobación del Estatuto de Autonomía.

Estos textos, que acaban convirtiéndose en una forma de Constitución en las regiones o territorios para los que se aprueban —de forma más precisa se dirá de ellos que son su norma básica—, se caracterizan por definir el techo competencial básico sobre el que tendrán capacidad de gestión las instituciones reconocidas en su articulado. En ellos aparecerán, además, las políticas sobre las que asumirán la gestión (propia o delegada) y las forma en que se llevará a cabo el ejercicio de la potestad que se les reconoce a sus instituciones.

En España, todas las regiones acabaron haciendo uso de los principios reconocidos en la Constitución y llevaron a cabo el proceso de aprobación de sus respectivos Estatutos de Autonomía. Pero lo cierto es que, aunque este proceso, en cuanto a la organización territorial del Estado, acabó hace ya algunos años (no así su revisión, que se está materializando en las actuales reformas de los estatutos a las que se han sumado y se siguen sumando bastantes autonomías), al principio no parecía que todo fuera a discurrir como finalmente ocurrió. Como manifestaron en su día algunos de los que más de cerca trabajaron en la redacción del texto constitucional, las aspiraciones autonómicas no iban más allá del reconocimiento a las demandas de Cataluña, País Vasco y Galicia (Azcúnaga Galán, 1987, p. 131). El deseo de no quedarse fuera del proceso autonómico indujo al resto de regiones a encontrar las bases sobre las que apoyar sus reivindicaciones para acogerse a alguna de las dos vías de acceso a la autonomía reconocidas en la Constitución. Así fue como, de forma paulatina, todas las regiones de España se constituyeron en comunidad autónoma y, una vez concluido el proceso, incluso las ciudades de Ceuta y Melilla, dos plazas españolas en el continente africano, alcanzaron la autonomía mediante el expediente de aprobar su correspondiente estatuto de autonomía (de momento sólo como ciudades autónomas con niveles competenciales muy por debajo de los de las comunidades autónomas). La aspiración de estas dos ciudades es la de aumentar en dos (ahora son diecisiete) el número de las comunidades autónomas, modificando su actual estatus de ciudades autónomas por el de comunidades autónomas.



De cualquier forma, y aunque el mapa autonómico esté ya prácticamente cerrado (se cerró en 1983, con la única excepción de Ceuta y Melilla, que tienen reconocido el derecho a constituirse en comunidades autónomas), los gobiernos regionales no son, ni pretendían serlo, el último eslabón en la cadena de instancias responsables de la gestión de políticas y servicios para el ciudadano. Como ahora veremos, la forma más sobresaliente en lo referente a la participación de los ciudadanos en la cosa pública se ha gestado a través de la estructura municipal. Los entes locales han sido —como lo son de forma privilegiada en el momento presente— los verdaderos cauces que facilitan la participación en la gestión de los ciudadanos de los pueblos y ciudades. De ahí que no sólo la Constitución (que les otorga, como enseguida se verá, personalidad jurídica propia), también los Estatutos de Autonomía, los reconocen con capacidad para asumir determinadas competencias y ejercerlas en el ámbito de su territorio, y no sólo como meros ámbitos de una forma más de administración territorial.

Si, como afirma Clavero Arévalo (2006), el proceso autonómico ha dado lugar a un proceso de descentralización de enorme calado, salvando no pocas dificultades, tras un largo periodo (precedido por tantos otros en la historia de nuestro país) de gobierno centralista, unificador y homogeneizador en prácticamente todos los ámbitos (también, como se abordará inmediatamente, en la cuestión educativa), toca ahora seguir dando nuevos pasos, desde la perspectiva de esos otros grandes actores olvidados (pero siempre utilizados a beneficio de unos u otros, sin apenas distinción de regímenes o ideologías) de nuestra historia —los municipios— hacia una nueva descentralización central y también autonómica a favor de los mismos. La causa de los municipios y sus reivindicaciones en pro de una mayor dotación de competencias y recursos es ahora la tarea que, acabado (aunque parece que no cerrado definitivamente por el interés de algunas comunidades de reformar sus estatutos) el proceso autonómico, corresponde a los actores políticos abordar con la perspectiva de un mayor y mejor servicio a la ciudadanía.

### **3.- RETAZOS DE LA HISTORIA DEL MUNICIPALISMO EN ESPAÑA**

#### **3.1.- La génesis del municipalismo**

Quizá pudiera parecer prescindible llevar a cabo una síntesis del proceso de evolución del municipalismo en nuestro País en un trabajo como éste. Si lo hacemos no es sino para mostrar el lento, pausado y no lineal proceso de transformación de los pueblos y ciudades, en lo que respecta a la asunción de atribuciones, en orden a hacer de ellos verdaderos garantes del sistema de participación del ciudadano en la cosa pública y beneficiario de sus políticas sociales, no sin sortear vaivenes normativos que o bien los capacitaban para decidir por sí mismos en relación con algunos ámbitos de la vida de sus vecinos, o bien los desposeían de prácticamente todas sus facultades dejándolos en meros administradores o tentáculos del poder central. El centralismo político, la utilización por parte de las instituciones representativas del poder central y la marginalidad decisoria en asuntos de verdadero interés, han sido las indudables constantes de un devenir que, en la cuestión municipal, no ha estado exento de sacudidas y oscilaciones provenientes de los cambios producidos en las formas de organización del Estado a lo largo de los siglos.

Para acercarnos a este proceso de evolución del municipalismo, seguiremos de cerca el estudio de Cuenca Valdivia (1998), deteniéndonos en las siguientes etapas cronológicas:

##### **3.1.1.- La España Romana, Visigoda y Musulmana**

En la Hispania Romana se produce, a partir del siglo III, la implantación de la estructura organizativa del Imperio a través de comunidades locales urbanas (Tovar y Blasquez, 1975). En la época visigótica se sucede una fase de ruralización en la que el municipio es sustituido por el *territorium*.

El período musulmán contribuye al florecimiento de las ciudades, no sólo porque parece contribuir a la recuperación del viejo municipalismo romano, sino además porque fomenta el crecimiento de las ciudades al tiempo que propicia el surgimiento de ciudades nuevas.

### **3.1.2.- El Medievo Hispano-Cristiano**

El florecimiento del municipalismo en España y Europa tiene lugar en los siglos XI a XIII. Las comunidades locales aumentan el número de sus actividades (mercantiles, artesanales, intelectuales...), favoreciendo un clima de libertad e igualdad que contrasta con el de épocas pasadas. Los núcleos urbanos se van a organizar en municipios con algunas de las notas características de los mismos que han llegado hasta nuestros días. Su estatus jurídico va a dar lugar al surgimiento de un orden social que promueve la libertad individual, los derechos civiles o la inviolabilidad del domicilio.

Un factor que tuvo su importancia en el renacimiento de las ciudades españolas fue el derivado de la reconquista y la necesidad de repoblación de las tierras recuperadas. Los pobladores firman pactos con los señores de las tierras que les permiten asumir, a través de los concejos que se constituyen, la gestión de los recursos propios del lugar. Además, con la promulgación de los fueros o leyes por los que se rige el concejo, el municipio goza de autonomía para elegir a sus representantes o magistrados. Los vecinos del lugar (y no lo eran sino los que habitaban en el concejo desde su nacimiento o durante un tiempo prolongado) podían elegir a sus propias magistraturas locales y formar parte de las mismas (salvo el clero y los nobles, que no tenían la condición de vecinos).

Una ulterior evolución de esta forma de gobierno municipal va a suponer, sin embargo, una reducción de la participación de los vecinos en la gestión de su propia autonomía local. Las magistraturas locales van a ser sustituidas por los Ayuntamientos, que se establecen a partir de 1345, bajo el reinado de

Alfonso XI, quien hace desaparecer las Asambleas vecinales o Concejos (Pirenne, 1992).

A partir del s. XII, pero sobre todo a lo largo del siguiente, es ya una realidad que en Castilla y en Cataluña las magistraturas se reservan a los vecinos que atesoran un determinado patrimonio. Alfonso XI promueve, de este modo, la desaparición de los Concejos y su sustitución por los Consejos o Cabildos (= Ayuntamientos), impulsando además la elección de funcionarios regios para situarlos al frente de los mismos.

Para algunos especialistas (Cuenca Valdivia, 1998) la elección de esta forma de gobierno habría que achacarla

a la complejidad económica y administrativa que iban adquiriendo los núcleos urbanos. Y, por otra parte, no cabe ignorar el interés de los monarcas por terminar con los desórdenes producidos en las elecciones a cargos concejiles, la mala administración o la creación de bandos o Hermandades que luchaban contra el propio poder real. (p. 73)

La implicación de los monarcas en la gestión de las ciudades será, a partir de estas fechas, una constante que se irá acentuando en los años siguientes. Juan I multiplicará los nombramientos de corregidores en los pueblos. Tales corregidores se verán investidos de autoridad civil, judicial y política, presidirán la vida municipal y ejercerán el control supremo del ayuntamiento. Los Reyes Católicos se aprovecharán de esta figura para ejercer un control sobre los municipios que iban ganando para sí.

### **3.1.3.- El Antiguo Régimen**

Durante este período, no se avanza de ningún modo en la recuperación democrática de la que gozaron en alguna época pasada los municipios. Los Austrias refuerzan la figura del corregidor, al tiempo que añaden un nuevo

elemento de degradación municipal: el desmembramiento de los términos municipales y la concesión del privilegio de villazgo mediante precio. La figura del corregidor refuerza sus poderes y prerrogativas con competencias no sólo en el terreno de la administración, sino también en el ámbito judicial, militar y como presidente del Ayuntamiento.

La Dinastía Borbónica no llevó a cabo ningún cambio significativo en esta estructura centralizada de poder y control regio sobre el municipio, salvo por la forma en que refuerza su intervencionismo con la creación de la figura del Intendente, que por surgir con un perfil no muy claramente delineado en cuanto a sus funciones, choca desde el primer momento con la del corregidor regio. Carlos III intenta regenerar el régimen local. Delimita en 1746 las funciones del Intendente frente a las del Corregidor y crea dos nuevas figuras: el diputado del común, cuya finalidad radica en velar por el beneficio público y evitar los abusos de los regidores; y la del síndico personero del común, dirigido a corregir las notas de perpetuidad, hereditariiedad y compatibilidad de unos cargos con otros. Se fijan una serie de condiciones muy estrictas para la elegibilidad de estos cargos.

### ***3.1.4.- El municipio contemporáneo: de las Cortes de Cádiz a la Constitución de 1978***

#### 1) El primer periodo constitucional

La Revolución Liberal de 1808 marca el inicio del Ayuntamiento constitucional (Hijano Pérez, 1992). Las Cortes de Cádiz tendrán un papel de extraordinaria relevancia en la configuración de los nuevos municipios (García Fernández, 1983) y el régimen local español (Embid Irujo, 1978). Aunque en los trabajos preparatorios de las Cortes no parecía que el tema local iba a ser objeto preferente de estudio, las sugerencias que se hicieron llegar a la Junta Central (que convocó las Cortes en 1809 dando comienzo a los trabajos de preparación de las mismas) no obviaron algunos asuntos relacionados con esta

temática. De hecho, en las sugerencias que se hicieron llegar aparecían problemáticas de ámbito municipal como la venta de oficios, la concesión de plazas de regidor por juro de heredad, la necesidad de carácter electivo (a través del censo) de los cargos, la crítica a los corregidores, etc., para las que se esperaba que las Cortes dieran alguna respuesta más eficaz de la que había sido aportada por las reformas de los borbones.

El articulado de la Constitución de Cádiz de 1812 asume los principios del movimiento liberal y declara que debe haber Ayuntamiento en todos los municipios en que no lo haya, siendo obligatorio en aquellos que superen los 1.000 vecinos (-almas” es el concepto que se utiliza para referirse al individuo en el art. 310 de la Constitución). Pero el sistema que se introdujo vino acompañado de algunas carencias. Fue tan demasiado homogeneizador y centralizado, que pese a contar de nuevo con el derecho reconocido a los vecinos de elección de sus representantes, no va a quedar desligado de una excesiva dependencia del poder central. Además, el tipo de organización que se propone es tan uniforme y negada a los particularismos, que encontrará especiales dificultades para implantarse en algunas zonas y regiones del país (García de Enterría, 1972).

## 2) El segundo período constitucional (1820-1823)

La llegada al trono del Rey Fernando VII, conocido como el —Deseado”, supuso la abolición de los preceptos constitucionales aprobados por las Cortes de Cádiz en 1812 y la restauración de un régimen monárquico absolutista, que tuvo también su incidencia en el ámbito local. La restauración de la misma, en el período que fue conocido como Trienio Liberal o Trienio Constitucional, tras el Pronunciamiento de Riego, volvió a dotar a los Ayuntamientos de los poderes de gestión en determinados ámbitos de la vida del municipio. Los textos legislativos que se derivan del cumplimiento de lo establecido en la Constitución fijan las siguientes atribuciones:

- Delimitación de las competencias propias de los Ayuntamientos, distinguiéndolas de aquellas que le van a ser encomendadas por la Diputación provincial o por el Gobierno. Entre estas competencias se encuentran la facultad para crear policía de salubridad y comodidad, desecación de lagunas y pantanos, arreglos de las aguas estancadas o insalubres y remoción de todo lo que en el pueblo o en su término pueda alterar la salud de los habitantes o de los ganados, estadísticas, censo de población, registro civil, abastos, obras públicas locales, montes y plantíos, etc. Algunas de estas gestiones requerían, asimismo, otras instancias de control.
- Regulación de la figura del Alcalde. Se le dota de competencias propias, aunque en su ejercicio se encuentre subordinado jerárquicamente al Jefe Político. Los poderes que se le reconocen al Alcalde suponen un serio contrapeso a la autonomía local.

### 3) La Reforma Administrativa (1833-1835)

Una de las preocupaciones de la Reina Regente María Cristina de Borbón fue la de la división administrativa del Estado. Se encargó de llegar a acuerdos básicos con los principales líderes políticos de la época para consensuar la división territorial de España. Una tarea que encomendó a Javier de Burgos, Secretario de Estado de Fomento (lo que en nuestros días se asimilaría al puesto de ministro) y que acabaría materializándose en una simple circular en noviembre de 1833, que establece la división de la nación en las 49 provincias en que se mantiene dividida aún en nuestros días.

Junto a las provincias, la circular establece la existencia de “regiones históricas” en las que se agrupaban tales provincias. Pero sin ninguna capacidad política ni administrativa que tuviera rango superior a las provincias. Sólo se trataba de una mera forma de establecer una clasificación o agrupación de las provincias.

En esta época se sigue una política de creación de Ayuntamientos con tintes muy uniformizantes. Sus miembros van a ser elegidos por los ciudadanos censados en el municipio. Y los cargos que los integran reciben los nombres que han llegado hasta nuestros días: Alcalde y Tenientes de Alcalde. Aunque también persisten otras figuras que desaparecerán años más tarde: Regidores y Procuradores del común.

Sin embargo, este período sigue estando marcado por un duro acento centralista. Pronto se instauran en todas las provincias aquellas instituciones de gobierno básicas, se crean las figuras de los Subdelegados de Fomento (que en el futuro evolucionarán hasta convertirse en Gobernadores Civiles y últimamente en los Delegados y Subdelegados del Gobierno) y se hace de las provincias el soporte para todas las ramas de la Administración. Se crea así la base de un Estado fuerte y centralizado, eficaz y uniforme.

#### 4) El período liberal (1836-1840)

En este corto período el tema local sigue siendo objeto de debate intenso. De hecho, desde el Gobierno Central, se estudian varios proyectos de organización interna de los Ayuntamientos que apuestan por otorgar un cariz centralista a los Ayuntamientos.

El Ministro de la Gobernación, Someruelos, presenta dos proyectos en 1838. En el primero de ellos, dedicado exclusivamente a la organización, se acentúa el carácter centralista de los Ayuntamientos, que son definidos como instancias auxiliares del Gobierno Central. Al mismo tiempo, se confiere carácter electivo a sus magistraturas y se fija una separación radical entre el Alcalde (como administración activa) y la Corporación (de naturaleza deliberativa). El Alcalde es el encargado del gobierno municipal y el agente delegado del poder central.



El segundo proyecto es aún más descaradamente centralista, por cuanto, al hablar de las atribuciones de los Ayuntamientos, no tiene reparos al afirmar la necesidad de colocarlos bajo la tutela —~~per~~“ de la Administración suprema.

En 1839 e incluso en 1840 se someten a estudio otros proyectos de organización del municipio que siguen la misma tendencia uniformista y centralista. La sustitución de la Reina María Cristina al frente de la Regencia del Estado y el cambio en la situación política impedirá la entrada en vigor de tales iniciativas.

#### 5) El régimen local de 1845

El 8 de enero de 1845 se promulga una ley que representa el mayor nivel de intervencionismo del Estado en la organización del municipio. En ella se regula la designación de los Alcaldes y Tenientes de Alcalde de las Capitales de Provincia con más de 2.000 vecinos, que serán nombrados directamente por el Rey. Los de los pueblos con menor población son designados por el Jefe Político de la zona de entre los concejales previamente elegidos. Además, si el Rey lo estima oportuno, puede nombrar un Alcalde Corregidor, en lugar del ordinario.

Los asuntos que pueden ser objeto de tratamiento en el ámbito municipal son sólo aquellos que habían sido fijados por una Ley del año 1840. Se prohíbe llevar a debate todos aquellos asuntos ajenos a la competencia municipal.

#### 6) El bienio constituyente (1854-1856)

En este corto periodo se recuperan las disposiciones de 1823, con un claro y marcado acento centralista. No se promulgaron de forma oficial ni la

Constitución de 1856 ni la Ley de Organización y Administración Municipal del 6 de julio de ese mismo año.

Por vez primera se diferencia con claridad entre la población y su Ayuntamiento. Sin embargo, las soluciones descentralizadoras quedan notoriamente atemperadas en la concreción de la articulación del régimen municipal.

#### 7) El nuevo periodo moderado de 1856 a 1868

En estos años se vuelve a imponer la Ley de 1845. La centralización de las instituciones municipales sigue siendo una constante. Se reducen sus competencias administrativas hasta tal punto que los ediles acuden a Madrid para lograr la solución a los problemas del municipio.

En esta época se consagra, además, la figura del cacique del pueblo, que asume el poder y procura, mediante el soslayamiento de la legalidad vigente, que nada le aparte del poder. El Gobierno Central, al tanto de estas situaciones anómalas, las consiente (y pasa por alto el control de muchas de las acciones ilegales que cometen en sus respectivos territorios) a cambio de mantener la hegemonía del poder central sobre el local.

#### 8) La Revolución de 1868

En 1868, con la Revolución Liberal soportada por las fuerzas de izquierda de la época, se disuelven las Juntas Revolucionarias que presidían la mayoría de los municipios y se convocan elecciones municipales. Una vez celebradas éstas, el Gobierno disuelve no pocos Ayuntamientos republicanos sustituyéndolos por mayorías de inclinación monárquica y conservadora.

La Ley Municipal de agosto de 1870 define el municipio como aquella asociación legal de todas las personas que residan en un término municipal. El

municipio deja de ser una asociación natural para convertirse en una Administración territorial de creación legal.

#### 9) La Primera República

Con la asunción de la I República se reconstituyen las Juntas Revolucionarias que habían sido disueltas en los años precedentes y se disuelven los Ayuntamientos monárquicos y conservadores. Se vuelven a convocar elecciones municipales, que se cruzan con la revuelta cantonalista.

La Constitución de 1873 concede autonomía plena a los Ayuntamientos. El Estado se estructura en tres administraciones: el Municipio, el Estado Regional y el Estado Federal. En los tres impera el carácter electivo de sus responsables. El poder local se va a establecer a semejanza del definido en las instancias superiores: división del poder en legislativo, ejecutivo y judicial. Se le concede una mínima autonomía para la gestión de algunas materias, pero todo se enmascara de una impronta deliberada y profundamente descentralizada, que se aplica incluso en la forma de rendir cuentas de la gestión municipal, que no se hace a las instancias superiores, sino directamente ante los ciudadanos.

#### 10) La Restauración

La Regencia y Restauración Monárquicas trae consigo un nuevo vaivén en la configuración de los Ayuntamientos. Con Cánovas al frente del Gobierno se disuelven los Ayuntamientos constituidos tras las anteriores elecciones y se nombra a nuevos regidores no elegidos por el pueblo.

Tras las Cortes de la Restauración se aprueba una reforma de la legislación municipal (1876) y, un año más tarde, una ley municipal refundida, que se hace pivotar sobre el principio básico del centralismo político y administrativo.

A lo largo de este prolongado período se estudian diversos proyectos de reforma para el ámbito local. El más destacado de cuantos se presentaron llevaba la firma del mismísimo Presidente del Gobierno, Antonio Maura, el año 1907. Los rasgos más sobresalientes de este proyecto se podrían resumir en las siguientes tesis:

- Se proclama de nuevo el carácter natural de la comunidad vecinal, siendo su Ayuntamiento el representante legal.
- Gestión autónoma y efectiva de los asuntos propios. Se refuerza el carácter democrático de la adopción de las decisiones mediante la remisión de los acuerdos más importantes a los vecinos, para su referéndum.
- Organización que se hace pivotar sobre tres ejes: Ayuntamiento-Pleno, Junta Municipal y Alcalde.
- Electividad del Alcalde en segundo grado, por medio de los Concejales, salvo en municipios con más de 150.000 habitantes. El Alcalde asume de forma simultánea los puestos de Presidente del Ayuntamiento, Jefe de la Administración y Representante Ordinario (mediante delegación) del Gobierno.
- Se fomenta la colaboración entre municipios mediante la agrupación forzosa, en unas ocasiones, y voluntaria, en otras, de los entes locales.

#### 11) La Dictadura de Primo de Rivera: El Estatuto Municipal de 1924

Durante este período, el régimen local va a experimentar un desarrollo que, en no pocos aspectos, se ha mantenido invariable a lo largo de los años. La disposición más importante de cuantas se aprueban sobre esta temática es

el Estatuto Municipal de 1924. Como notas más sobresalientes del mismo cabría indicar las siguientes:

- El municipio retoma de nuevo la definición liberal-revolucionaria de asociación natural de personas y bienes, determinada por las relaciones de vecindad, dentro del término a que alcanza la jurisdicción del Ayuntamiento.
- Reconocimiento de los anejos, parroquias, lugares, aldeas, caseríos y poblados con derechos e intereses peculiares y colectivos diferenciados como entidades locales menores. Admisión del Concejo abierto en municipios de hasta 1.000 habitantes, y del régimen de carta para adaptarse a las peculiaridades del vecindario.
- Apreciable abanico de competencias con una prolija lista de atribuciones, sobre las que se garantiza el libre ejercicio mediante dos técnicas: supresión de la tutela y legitimación de los magistrados locales para interponer recursos contencioso-administrativo contra disposiciones lesivas de la autonomía municipal.
- El Gobierno local se articula mediante la figura del Alcalde junto a la Comisión permanente, y se crean nuevas soluciones de corte tecnocrático: Comisiones y Departamentos de Gerencia, entre otras.
- El Alcalde sigue ostentando la doble cualidad de representante o delegado del Gobierno (matiz centralista) y Jefe de la Administración municipal.
- Se faculta a los municipios para que se mancomunen, incluso si pertenecen a provincias distintas.

Lamentablemente, todas las intenciones de este Estatuto no llegaron nunca a materializarse bajo el período de la dictadura. De hecho, jamás se celebraron unas elecciones en estos años y, sin embargo, enfrentado al espíritu de esta disposición legal, lo que sí se hizo fue extender aún más los tentáculos del Estado en la periferia, con la consiguiente merma de la autonomía en el ámbito local.

## 12) La Segunda República

La Constitución de la República Española de 9 de diciembre de 1931 divide territorialmente el Estado en cuatro escalones: Municipio, Provincia, Región y Nación. Es significativo el hecho de que unas elecciones locales y el controvertido dato sobre los resultados obtenidos por unos y otros partidos que concurrieron, sea el punto de arranque de esta nueva etapa en la historia de España.

La Constitución de 1931 recoge un programa que pretende llegar hasta unos considerables niveles de descentralización del poder. El art. 9 de este texto reconoce la autonomía de los municipios —en las materias de su competencia—. Esta misma autonomía se plasma igualmente en el Estatuto para Cataluña de 1932.

Precisamente porque en este período la causa autonomista de algunas regiones se presenta como uno de los principales temas de debate político (junto a la causa agraria), la autonomía del poder local queda en un segundo plano, con un perfil bajo. Aún así, las disposiciones normativas que se discuten intentan inspirarse —aunque con menos fuelle— en el fallido Estatuto de 1924. Ninguna de las disposiciones aprobadas por las Cortes Republicanas (la más relevante, la Ley de Bases de Salazar Alonso, aprobada en 1935) entró en vigor por los acontecimientos políticos que se sucedieron pocos meses después.

### 13) El régimen de Franco (1939-1975) y la transición política hacia la democracia

Durante los casi cuarenta años de existencia del sistema político que se gestó en España en torno a la figura del General Franco, los municipios gozaron de una tutela nada disimulada del poder central. La legislación franquista más significativa en torno a la organización de los municipios comienza con la Ley de Régimen Local (texto articulado y refundido) de 24 de junio de 1955. En ella se atribuye al Ayuntamiento y a las Diputaciones el —carácter representativo de la integridad de la vida local” (art. 5), junto con la familia y el sindicato, que van a ser —al estructura básica de la comunidad nacional” (Ley de Principios del Movimiento Nacional de 17 de Mayo de 1958 y art. 45 de la Ley Orgánica del Estado de 10 de Enero de 1967), en el marco de —unidad de poder y coordinación de funciones” (art. 2 de la Ley Orgánica del Estado). En los días previos a la muerte de Franco, se aprueba la Ley de Bases del Estatuto del Régimen Local (19 de noviembre de 1975).

Los aspectos más notables de toda la normativa referida al ámbito de lo local durante este período son los siguientes:

- Regreso a la condición del municipio como entidad natural, que se agrupa territorialmente en provincias.
- No existe pronunciamiento expreso o un diseño claro de la autonomía municipal.
- El Municipio queda integrado por el Alcalde y el Ayuntamiento, cada uno con sus propias atribuciones. La Comisión permanente sólo se creará en poblaciones con más de 2.000 habitantes.
- El Ayuntamiento es elegido por un período de seis años. La elección se articula orgánicamente a través de la familia, el sindicato y el Municipio.

- Uniformidad, con las únicas excepciones que se otorgan por el régimen de carta especial.
  
- Estricta sujeción de la Administración local al poder central. El Alcalde depende políticamente del Ministerio de la Gobernación. A ello se añaden las siguientes técnicas de control:
  - Sometimiento de las Ordenanzas y los Reglamentos Municipales al control de la legalidad ejercitable por el Gobernador Civil, cuya actuación determina la suspensión de la efectividad de la norma y la remisión inmediata del enjuiciamiento de su legalidad a la jurisdicción contencioso-administrativa.
  
  - Vigilancia de toda la gestión municipal, a través del Servicio Nacional de Inspección y Asesoramiento.
  
  - Asignación de facultades de suspensión de los acuerdos corporativos tanto al propio Alcalde (en su condición de presidente del Ayuntamiento) como al Gobernador Civil.

Estos años se caracterizan, pues, por la uniformidad, centralismo, subordinación al poder central y ausencia de autonomía real de las corporaciones locales.

#### 14) La Constitución de 1978

La Constitución de 1978 garantiza, ante todo, la personalidad jurídica plena de los entes locales y supone un avance muy significativo en relación con la naturaleza legal de los mismos, pese a que el contenido del articulado que consagra a tratar sobre el municipalismo es bastante exiguo.



El art. 137 afirma:

El Estado se organiza territorialmente en municipios, en provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses.

Y un poco más adelante, en el art. 140, se dice lo siguiente en relación con la autonomía de los municipios:

La Constitución garantiza la autonomía de los municipios. Éstos gozarán de personalidad jurídica plena. Su gobierno y administración corresponde a sus respectivos Ayuntamientos, integrados por los Alcaldes y los Concejales. Los Concejales serán elegidos por los vecinos del municipio mediante sufragio universal, libre y secreto en la forma establecida por la Ley. Los Alcaldes serán elegidos por los Concejales o por los vecinos. La ley regulará las condiciones en las que proceda el régimen de Concejo abierto.

Al contrario de lo sucedido con otras normas consideradas anteriormente (como, por ejemplo, el Estatuto de 1924), la organización del territorio del Estado en Municipios no es anterior al texto constitucional, sino que en él se recoge lo que los españoles quieren sea la organización del Estado como expresión de la plena soberanía nacional. Y todo ello enmarcado en el respeto a los principios básicos de unidad de la nación, pluralismo político y descentralización del poder, amparados igualmente por el mismo texto.

La Carta Magna otorga a los municipios una autonomía que no puede confundirse con contar con el margen de maniobra necesario para que se cumpla la Ley que emana de instancias superiores. Su objeto es más bien el de una autoadministración (directa o representativa) en el marco de la Ley, pero desarrollada bajo la libre responsabilidad, es decir, en forma autónoma. La personalidad jurídica propia de los municipios los capacita para concretar, en el

marco de la Ley, los espacios competenciales que ésta les reconoce y de organizarse de acuerdo a sus propios reglamentos autónomos de funcionamiento.

Ello implica, además, que tanto el Alcalde como los Concejales electos, como poder del Estado, y no como meros gestores de un órgano administrativo, gobiernan en sentido propio una parte del territorio de ese Estado, lo que lleva aparejada la facultad de incidir y transformar la realidad local mediante el uso de la potestad que es propia de la Administración de la que participan y que se entiende cuenta con el respaldo suficiente del electorado.

Tales facultades, sin perjuicio de un desarrollo ulterior mediante las correspondientes leyes, se encuentran compendiadas en el propio texto constitucional, que garantiza, entre otros, el poder o autonomía tributaria de la administración local, la potestad reglamentaria y de planificación; la potestad de dictar actos administrativos y la revisión de oficio de los mismos; potestad de autoorganización; potestad de contratación; potestad de conservación y defensa de sus bienes; potestad expropiatoria y potestad presupuestaria. Todas estas facultades han sido posteriormente desarrolladas en la Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local (Ley 7/1985, de 2 de abril), de la que trataremos más adelante.

La Constitución Española, tras no pocos intentos fallidos de crear un ámbito local de autonomía política y administrativa, pese a una pesada y dilatada historia de centralismo del poder del Estado y de servidumbre de los distintos órganos municipales, sienta las bases de una nueva etapa que concede a los municipios, dentro de la nueva articulación territorial del Estado, una autonomía que pone en marcha un proceso que dará de sí un desarrollo normativo estatal y autonómico que ha seguido pivotando en torno a la conveniencia y oportunidad de aplicar hasta sus últimas consecuencias los principios de desconcentración y descentralización del poder de las

instituciones y la cesión de competencias. Si en los inicios del debate sobre la autonomía local, la pugna se libraba con el poder central, en la actualidad el debate se ha desplazado hacia las comunidades autónomas, que, respecto a esta misma dialéctica, han ocupado el puesto del Estado central, forzando la cesión de competencias de la administración central hacia sus propias instituciones, pero siendo incapaces de continuar el proceso de traspasos hacia los entes locales. La cuestión educativa, como ahora se verá, no ha sido ajena a esta controvertida relación entre las instituciones del Estado.

### **3.2.- Tensión entre centralismo político y gestión periférica en la cuestión educativa**

Una nota característica presente en el breve devenir por la prolongada y no poco tumultuosa historia de los municipios en España, como se ha intentado mostrar en los retazos con los que hemos querido iluminar cada uno de los períodos de la historia tratados más arriba, es el fuerte centralismo político y administrativo (con los paréntesis que representaron algunos cortos episodios de nuestra historia, como el sexenio revolucionario y la primera república, la segunda república y la Constitución de 1978), que se derivaría a su vez del centralismo territorial adoptado como forma de organización del Estado. En las páginas siguientes vamos a intentar mostrar cómo se ha ido produciendo este proceso de continuos vaivenes, que la mayoría de las ocasiones, hasta la Constitución de 1978 y el desarrollo legislativo en materia educativa que se apoya en ella, se ha mostrado más favorable al centralismo que hacia la transferencia de responsabilidades decisorias a otras instancias menores, entre las que se han de contar los Ayuntamientos.

#### **3.2.1.- *La gestión educativa en España con anterioridad a la Constitución de 1978***

Para Frías del Val (2007), de quien tomamos bastantes datos de su estudio sobre las relación entre la educación y la administración local, hasta el

último tercio del siglo XVIII la educación poseía un carácter estamental, con una sociedad de diferencias marcadas entre los distintos grupos y una considerable concentración de la propiedad de la tierra, que apuntaba hacia los procesos desamortizadores que comienzan con Godoy en 1798 y se suceden a lo largo del siglo XIX. En este contexto, la estructura educativa se hallaba fuertemente compartimentada y la radiografía de la misma la describe el autor con estas palabras:

La educación elemental destinada a los hijos de la nobleza se desarrollaba mediante los preceptores y educadores personales. La Iglesia mantenía estructuras educativas que giraban fundamentalmente en torno a los centros monacales y, finalmente, los ayuntamientos, principalmente los de mayor población, eran titulares de escuelas primarias destinadas a la población con escasos recursos. La enseñanza secundaria carecía de entidad propia y estaba concebida como preparación para los estudios que debían cursarse en los centros universitarios. (p. 6)

Este panorama educativo es muestra de la profunda vinculación entre las ideas liberales y su concreción o proyección política. En su amplio y complejo mundo de significados, la educación es para el liberalismo uno de sus principales pilares para la acometida transformadora de la sociedad. Aspecto éste que el tiempo y los avatares históricos han demostrado no ser privativo de esta corriente de pensamiento, sino de todas las opciones ideológicas y políticas con vocación de transformación de la sociedad, sean del signo que sean. Convicción en la que coincidimos con Sanz Díaz (1985), para quien esta concepción centralizada de la educación que se desvela en esta época, es defendida durante gran parte del siglo XIX por la mayoría de las fuerzas políticas, sin importar su signo.

Como tuvimos oportunidad de ver anteriormente, tanto la Constitución de 1812, como la llegada de Fernando VII, el pronunciamiento de Riego, la nueva

subida al trono de Fernando VII y el reinado de Isabel II, con sus sucesivos Gobiernos de uno y otro signo, propiciaron, mantuvieron y fomentaron esta concepción centralizada de la organización territorial del Estado.

En el plano educativo, los sucesivos Gobiernos encomendaron la organización de los niveles inferiores del “sistema educativo” a los ayuntamientos y las provincias, mientras el Estado se hacía cargo del gasto educativo a partir de los niveles más avanzados. Teniendo en cuenta que los ayuntamientos disponían de muy pocos medios y unos presupuestos muy limitados, es fácil deducir el estado de calidad mínima de la enseñanza en estos años. Aún así, puede afirmarse que el moderno sistema de instrucción pública en España arranca de las Cortes de Cádiz. El título IX de la Constitución de 1812 ordena crear escuelas de primeras letras en todos los pueblos al tiempo que recoge la creación de una Dirección General de Estudios (art. 365).

En el ámbito de la primera enseñanza, el Reglamento General de Instrucción Pública, de 29 de junio de 1821, prevé la creación de una escuela en todo pueblo de más de cien vecinos y una por cada quinientos vecinos en cada ciudad (López Sánchez y Ruiz Lucena, 2007, p. 153).

Con la intención de dar mayor estabilidad a la cuestión educativa y contribuir a una clarificación de las competencias en esta materia de todas las administraciones, se promulga en 1857 la Ley de Bases, más conocida como Ley Moyano en reconocimiento al ministro que la impulsó, recogiendo en parte elementos ya consagrados en textos normativos anteriores que ya formaban parte de la organización educativa vigente.

En la defensa de esta Ley, el Ministro reconoce que la política que más impulso ha recibido durante el Gobierno constitucional ha sido la relacionada con la Instrucción Pública. Formula también la necesidad de que una sola ley —y de ahí el empeño por aprobar la que somete a las Cortes— contemple

todos los principios legislativos de las diversas ramificaciones de la Instrucción Pública, como medio más eficaz de subordinarlos a un mismo y único sistema.

En lo referente al reparto de competencias y, por consiguiente, a la forma de participación de las distintas administraciones, parte de la fijación de los tres niveles de enseñanza y los centros en que se habrán de impartir, la uniformidad de los libros de texto y el reparto territorial de los cargos entre los municipios, las provincias y la administración central. A este respecto se determina que la jefatura superior de la instrucción pública dependa del Ministerio de Fomento (del cual era titular el propio Moyano), su administración centralizada sería dependiente de la Dirección General de Instrucción Pública, y la local de los rectores, en calidad de jefes de los respectivos distritos universitarios. En la Enseñanza Primaria, se establece la división en dos niveles, su financiación municipal, la obligatoriedad desde los seis a los nueve años y la no gratuidad de este servicio para quienes tuviesen recursos para pagarlo. La Enseñanza Secundaria comprendía dos ramas paralelas (los —estudios generales” y —de aplicación”) que se impartirían en institutos y cuyo coste se hace recaer sobre las diputaciones provinciales.

Frías del Val (2007) considera a la Ley Moyano como un exponente del centralismo educativo y la eliminación de la autonomía de los entes locales, salvo para soportar económicamente el gasto ocasionado por la prestación de este servicio a la ciudadanía. Convicción que soporta en la siguiente argumentación:

Se observa cómo la Ley se apoya en los entes locales y provinciales para sostener el sistema educativo en los niveles inferiores, que afectaban a la gran mayoría del alumnado. La escasez endémica de los fondos disponibles por parte de los ayuntamientos y diputaciones se trasladó a la impartición de una educación con importantes carencias.

A pesar del carácter centralizador de la Ley, se mantuvieron las Juntas Locales y las Juntas Provinciales, integradas por representantes del ayuntamiento o diputación, de la Iglesia y de los padres de alumnos, con las funciones de informar al Gobierno en materia educativa, promover mejoras en los centros y vigilar la administración de sus fondos. No se contempla en la Ley órgano alguno de gobierno de los centros educativos, ni tampoco la existencia de órganos gestores o consultivos regionales. (p. 7)

Una de las más llamativas rupturas con esta línea centralista de la política educativa fue la que desencadenó la aprobación de la Constitución de 1869 y, todavía con mayor relieve, el proyecto constitucional de la Primera República en 1873. La Constitución de 1869, como exponente del fenómeno contrario al promovido hasta la fecha, llega a reconocer el derecho del que gozan todos los españoles incluso a fundar y mantener establecimientos de instrucción sin previa licencia.

Avanzando en la corriente descentralizadora, y durante el denominado *sexenio revolucionario*, se elabora un proyecto constitucional (en 1873), que incorpora llamativas novedades respecto al reparto de competencias entre las administraciones en la gestión de la educación. Se recoge de manera explícita la obligación de los Estados Federados de conservar un Instituto de Segunda Enseñanza en cada provincia y la posibilidad de fundar las Universidades y Escuelas especiales que se considerasen necesarias. El texto del proyecto recogía, además, que se debía exigir a todos los municipios el sostenimiento de escuelas de niños y administración gratuita de esta instrucción primaria, lo que debía quedar plasmado en las Constituciones de cada Estado Federado. Para Frías del Val (2007), este proyecto, que nunca se aplicó porque no llegó siquiera a ser aprobado, recogía por primera vez un principio de autonomía política y descentralización territorial de competencias, que ejerció una destacada influencia posterior en nuestra historia educativa.

Un proyecto constitucional que sí logró ser aprobado fue el de la conocida Constitución de 1876 impulsada por Cánovas del Castillo y redactada por una comisión de treinta y nueve senadores y diputados que formaban parte de las Cortes Constituyentes elegidas al efecto. En este texto no aparece una regulación explícita del ámbito educativo, sino unas pinceladas en torno a una posterior aprobación de leyes que regulasen tanto los deberes del profesorado como las reglas a las que debían someterse los centros de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias o incluso los ayuntamientos. En este sentido, al posponer prácticamente todo lo concerniente a esta materia a una ulterior regulación por parte de las instituciones del Estado, considerando que los únicos actores capaces de emitir leyes y decretos-leyes para regular todos los aspectos relacionados con aquélla, eran las Cortes y el Gobierno, respectivamente, apuntalaba de nuevo el ideal centralista, mantenido en el tiempo, del Estado en lo concerniente a la regulación del ámbito educativo.

En el período conocido de la *Restauración*, la educación es controlada casi en exclusiva por la Iglesia Católica y sus instituciones educativas. Prácticamente la única excepción a esta tutela de la Iglesia venía de la mano de la Institución Libre de Enseñanza, que representó un esfuerzo de renovación pedagógica y de impulso de nuevas tendencias promovido por profesores universitarios que se habían visto apartados de sus cátedras por no admitir algunos de los principios del nuevo régimen político. Los principios que inspiran los centros regidos por la Institución Libre de Enseñanza son básicamente los siguientes: escuela laica, neutral en el plano religioso, tolerante y respetuosa con todas las opciones religiosas aparecidas en la historia, sin separación entre la escuela infantil, primaria y secundaria, que se erigen no en tres etapas, sino en uno solo y continuo periodo educativo: el de la educación general. Por lo demás, el marco legal bajo cuyo influjo se delineó la política educativa en toda esta época y hasta la dictadura de Primo de Rivera fue el trazado por la Ley Moyano.



Del año 1900 cabría indicar un avance significativo en el progreso madurativo del hecho educativo como parte del quehacer de las instituciones del Estado. Se crea, por vez primera en la historia, un Ministerio de Instrucción Pública. Su primer titular fue Antonio García Alix, nombrado titular de esta —~~car~~ta” por el entonces Presidente del Gobierno Francisco Silvela, mediante el Real Decreto de 18 de abril de 1900, donde este ministerio se denomina Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Apenas diez meses al frente de esta responsabilidad y un presupuesto muy escaso no le proporcionaron la capacidad de organizar una estructura fuerte, lo que no se conseguiría hasta la llegada del Conde de Romanones al frente del mismo. Sin embargo, pese a estas dificultades iniciales, una nota que caracteriza este período es la de una relativa serenidad de los partidos políticos a la hora de llegar a acuerdos en esta materia. Esto no tendría que ser especialmente significativo si no fuera porque este contexto de entendimiento mutuo se fracturó pocos años más tarde y todavía hoy se mantienen llamativos desencuentros entre las fuerzas políticas cuando de esta materia se trata.

Decisiones políticas que se adoptan en las postrimerías de este siglo fueron, entre otras, las siguientes:

- Inclusión en los presupuestos generales del Estado de las Escuelas Normales. Ello reflejaba una forma más de expresión de las ideas uniformadoras del liberalismo, que quería hacerse con el control de la formación (y perfeccionamiento) de los estudiantes de magisterio.
- El Estado asume el pago de las nóminas de los maestros. Esta decisión representó un importante alivio para los Ayuntamientos, cuyas mermadas economías no permitían que el sueldo de los maestros fuera tan digno como debía ni se abonara en el tiempo establecido. Expresiones populares, como la que nos recuerdan López Sánchez y Ruiz Lucena (2007, p. 154: —~~Pa~~s más hambre que un maestro escuela”), que se originaron en el argot de los vecinos de los pueblos y

que han llegado hasta nuestros días dan buena fe de las penurias que sufrían los maestros a causa de las deficiencias económicas de la institución municipal. Otros autores (Frías del Val, 2007) ven en esta medida no sólo una forma de mejorar las condiciones de los maestros en el plano económico, que ciertamente lo fue, sino también el establecimiento de una independencia con respecto al control caciquil que tentaba a muchos responsables locales. Con el Conde de Romanones al frente del Ministerio de Instrucción Pública, la nómina llegaba a los maestros directamente desde el Ministerio.

- Los Ayuntamientos se ocuparán de funciones y servicios como el mantenimiento, conservación, vigilancia, gastos de energía, agua, etc.

La Dictadura del Primo de Rivera mantuvo el espíritu centralista tan arraigado en España, sin concesiones de ninguna clase a la descentralización en esta materia. Pero tras las elecciones del 12 de abril de 1931, el exilio del Rey Alfonso XIII y el advenimiento de la Segunda República, los cimientos de la rígida estructura centralista del Estado comienzan a resquebrajarse. La Constitución de 9 de diciembre de 1931 reconoce un modelo integral del Estado que ampara la existencia de regiones, apartándose así del modelo centralizado vigente en épocas anteriores. Esta Constitución reparte las competencias en educación entre el Estado central y las regiones. La autonomía de las regiones es una de las notas definitorias del nuevo Estado. El art. 1 de la Carta Magna republicana se expresa, a este respecto, sin confusión: La República es —un Estado integral, compatible con la autonomía de los Municipios y Regiones—. Partiendo de este principio básico, el Título I regula la organización de la Nación y las competencias asumidas por los distintos entes territoriales. En el terreno educativo, se suprimen las Juntas Locales, las cuales se consideran un reducto del caciquismo municipal, y se crean los Consejos Universitarios de primera enseñanza, los Consejos provinciales, locales y escolares, con competencias en esta materia. Con la desaparición de las Juntas Locales, los municipios ven reducida su capacidad de intervención

en la gestión educativa local a favor del Estado, pues ninguno de sus miembros forma parte de los Consejos Universitarios ni de los Consejos Provinciales. Sólo en los Consejos Locales, que se forman en todos los Ayuntamientos, se integra un representante de éstos.

Sobre estos nuevos órganos, creados al cobijo de la nueva Constitución republicana, y fundamentalmente sobre los Consejos locales, se pronuncia en estos términos García Ruipérez (2002):

Es difícil calibrar la actuación de los nuevos Consejos locales durante unos años tan conflictivos como los que siguieron a la aprobación de este Decreto (se refiere al Decreto de 9 de julio de 1931, por el que se crean estos Consejos). Si sólo tenemos en cuenta esta disposición junto al expediente de constitución, renovación, cese y supresión, y sus libros de actas, debieron formalizar los expedientes de concesión de permisos extraordinarios a los maestros, o los de provisión de casa-habitación o de correspondiente indemnización. Sus atribuciones seguramente se concretaron además en informes y en el cumplimiento de estadísticas escolares. (p. 22)

No nos vamos a detener en un análisis de los acontecimientos políticos de una etapa que se reveló tan tumultuosa como frágil en sus incipientes y jóvenes estructuras institucionales. Se han señalado tres etapas en la evolución de este corto período republicano. Un primer bienio (1931-1933) más creativo y de mayor impulso; un segundo bienio (1933-1935) en que se ponen trabas a las iniciativas originadas en el bienio anterior, llegando incluso a anular algunas de ellas; y un tercer período (1935-1936) que quiere volver a los ideales de 1931, aunque ya con poco margen para poder hacerlo. La Guerra Civil frena definitivamente todas las aspiraciones de cambio de los representantes de la República. De hecho, conforme los territorios van siendo ocupados por las tropas de los militares sublevados contra el Gobierno de la República, la educación va siendo sometida a importantes cambios. No había

terminado aún la Guerra Civil cuando el Gobierno del General Franco aprueba la Orden de 19 de junio de 1939, por la que se creaban las Juntas Provinciales de Primera Enseñanza y las Juntas Municipales y Locales de Educación Primaria, que sustituirían a los Consejos creados durante el primer bienio de la República (García Ruipérez, 2002).

La forma de Estado a que dio lugar el régimen instaurado por el General Franco se caracterizó, en opinión de Clavero Arévalo (1999), por una organización territorial en la que no cabían más entidades territoriales que el Estado y las Corporaciones Locales, con un claro predominio del primero. Esta fórmula de organización tuvo también su correlato en el ámbito educativo. El Estado entregó la educación a la Iglesia Católica y la tuteló sólo de forma subsidiaria al menos hasta bien entrada la década de los años cincuenta del siglo pasado. El Ministerio de Instrucción Pública cambió su denominación a Ministerio de Educación Nacional asumiendo todas las competencias en esta materia partiendo de un modelo de escuela tradicional, burocrática, centralista, conservadora y muy altamente politizada (López Sánchez y Ruiz Lucena, 2007, p. 154).

El control que ejerce el Estado es total. Los Consejos de distritos universitarios, las comisiones provinciales de educación nacional o las juntas municipales de enseñanza apenas tienen competencias en esta materia ni sus miembros son representativos de todos los sectores concernidos en este ámbito. Los directores de los centros son nombrados directamente por la administración, sin que medie en tales designaciones el parecer del profesorado o de los padres del alumnado.

En este contexto de extremo centralismo, donde la administración periférica que se va gestando sólo se limita a ejecutar las decisiones de los órganos superiores que son designados por la administración central, no puede afirmarse que los Ayuntamientos posean competencias propias. Sólo participan de las decisiones en relación con la propiedad de los terrenos para construir

centros y su mantenimiento, con una nula implicación en la toma de decisiones en otros aspectos de la organización escolar.

Este panorama educativo comienza a sufrir algunos significativos retoques —tratándose de un régimen tan cerrado como el de España cualquier cambio que implicara una apertura a nuevas fórmulas podía interpretarse así— a partir de la década de los años sesenta y a medida que aparece en la sociedad española una nueva y vigorosa clase media como consecuencia de la expansión económica propiciada por los planes de desarrollo iniciados en 1962. La emergente clase media urbana demanda nuevos y más modernos servicios, tomando como referencia los modos de vida de otras sociedades más avanzadas de las que llegan noticias por vecindad o por contacto. Y la educación no queda fuera de este nuevo —paquete” de exigencias sociales.

En 1968 toma posesión del Ministerio de Educación José Luis Villar Palasí (que se mantuvo hasta 1973), impulsor de algunas reformas en esta materia e iniciador de los primeros intentos —muy tímidos y aún con escasa envergadura— de descentralización del Estado. Bajo su mandato, el 4 de agosto de 1970, se aprueba la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, que acometió una reforma del sistema educativo en su globalidad, que no había sucedido en España desde la implantación de Ley Moyano de 1857, la cual, en bastantes aspectos, aún seguía en vigor.

En este texto se mantiene impertérrito el ideal centralista de control por parte del Estado de la política y gestión educativa. De hecho, no aparece referencia ninguna a las Juntas Municipales, aunque sí lo hace de las Juntas Provinciales de Educación. El Decreto 3855/1970, de 31 de diciembre, en su art. 21, dispone que en las localidades en que el Ministerio de Educación y Ciencia lo considere necesario podrán constituirse Juntas Municipales o Comarcales de Educación. El art. 88 del Real Decreto 2162/1976, de 30 de julio, copia literalmente este texto, por lo que la existencia de estas Juntas a partir de 1970 es potestad del Ministerio de Educación (García Ruipérez, 2002,

p. 87) . Los Ayuntamientos serán depositarios de escasísimas y muy residuales competencias.

### **3.2.2.- La metamorfosis iniciada a partir de la Constitución de 1978 y el desarrollo autonómico posterior del Estado**

El último eslabón en esta cadena de tensiones entre las fuerzas que han tendido al control por parte de la Administración central y las que han propiciado la cesión de competencias a otras Administraciones inferiores es el que representa uno de los momentos más importantes de la historia reciente de nuestro País: la Constitución de 1978, hoy en vigor.

La Constitución española se promulgó el día 27 de Diciembre de 1978, y supuso para España grandes cambios en todos los contextos legislativos, ya que la mayor parte del ordenamiento legal y jurídico tuvo que reformarse y adaptarse al nuevo modelo de sociedad.

La Constitución es el marco jurídico general; ninguna ley puede contradecirla, sino que ha de basarse en ella.

El artículo 1.1 de la Constitución española define este marco jurídico: —España se constituye como un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político”.

En este artículo se define claramente que España es un Estado de Derecho, donde impera la Ley, y con preocupaciones sociales.

La segunda parte del artículo establece que los valores son criterios o metas en los que se basa todo el ordenamiento constitucional. Estos criterios no sólo son jurídicos, sino también éticos. Son los —valores superiores” cuya última raíz radica en la dignidad humana.

Como consecuencia podemos establecer que el derecho a la educación es un derecho social y, por lo tanto, implica una prestación por parte del Estado.

### 3.2.2.1.- *La educación en la Constitución Española de 1978*

En lo que se refiere a la educación podemos establecer dos grupos de artículos:

- Artículos específicos sobre educación: 20.1c y 27.
- Artículos que, no siendo específicos, se refieren de alguna forma a la educación: 3, 16, 39, 43, 44, 103, 148 y 149.

Con respecto a los *artículos específicos* se establece:

Artículo 20:

1. Se reconocen y protegen los derechos...
  - c) A la libertad de cátedra
4. Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que los desarrollan y, especialmente, en el derecho al honor, la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.

Artículo 27:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios

democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

Con respecto a los *artículos no específicos* se establece:

Artículo 3:

Enseñanza de y en las lenguas propias de las comunidades autónomas, que junto al castellano tienen carácter oficial.



Artículo 16:

1. Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley.
2. Nadie podrá ser obligado a declarar sobre su ideología, religión o creencias...

Artículo 39:

1. Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia.
2. Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley, con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad.
3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos que legalmente proceda.
4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.

Artículo 43:

1. Se reconoce el derecho a la protección de la salud.
2. Compete a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de las medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. La ley

establecerá los derechos y deberes de todos al respecto.

3. Los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio.

#### Artículo 44:

1. Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.
2. Los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general.

#### Artículo 103:

1. La Administración pública sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación con sometimiento pleno a la ley y al Derecho.
2. Los órganos de la Administración del Estado son creados, regidos y coordinados de acuerdo con la ley.
3. La ley regulará el estatuto de los funcionarios públicos, el acceso a la función pública de acuerdo con los principios de mérito y capacidad, las peculiaridades del ejercicio de su derecho a sindicación, el sistema de incompatibilidades y las garantías para la imparcialidad en el ejercicio de sus funciones.

Los artículos 148 y 149 hacen referencia a las competencias de las Comunidades Autónomas. En efecto, el Estado que nace de esta Constitución,

como vimos en los antecedentes históricos dentro de este mismo capítulo, define un modelo de organización de corte autonómico que prima la descentralización del poder del Estado a favor de los entes autonómicos y municipales. El proceso de constitución de las autonomías terminó, como vimos, en el año 1983. El traspaso de competencias a las autonomías en materia educativa se demoró un poco más: acabó en el año 2000. En la actualidad, en lo referente a las políticas educativas, hay que tener en cuenta que el poder central ya no es el único actor implicado. A decir verdad, es uno de los dieciocho que tienen voz y voto. Diecisiete comunidades autónomas y el Estado, que, salvando algunas competencias exclusivas que anteceden a las de las comunidades, funciona como una de ellas para las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla y los centros educativos en el exterior.

Aunque se verá con algo más de detenimiento en el apartado siguiente, apuntemos ahora que, en uso de sus propias competencias, el Estado (y no así las comunidades autónomas):

- Asume la Programación General de la Enseñanza.
- Regula las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales.
- Dicta normas básicas para que todos los poderes públicos cumplan de modo coordinado sus obligaciones de esta manera.
- Dicta normas mínimas de garantía de calidad de la educación.
- Hace aplicar los pactos internacionales.
- Organiza la participación de las Comunidades Educativas.

- Determina el modo en que los profesores, los padres y los alumnos intervienen en el control y gestión de los centros sostenidos por la administración con fondos públicos.
- Inspecciona el Sistema Educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

### *3.2.2.2.- Lo que pueden asumir las Comunidades Autónomas y el hecho educativo*

La organización territorial del Estado como un Estado de las Autonomías ha generado en una multiplicación del ejercicio de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, tomando como modelo la organización de la administración central. En consecuencia, la potestad legislativa ya no reside exclusivamente en las Cortes Generales (Congreso de los Diputados y Senado), sino también en las distintas Comunidades Autónomas, a través de sus correspondientes Cámaras o Asambleas Legislativas, que tienen reconocidas estas atribuciones.

La Constitución establece que para el reparto de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas se tengan en cuenta las siguientes consideraciones:

- Materias de exclusiva competencia del Estado son aquellas que aparecen referenciadas en el artículo 149.
- Materias que las comunidades pueden asumir son aquellas que hacen referencia al artículo 148, que suponen un mínimo al alcance de todas las comunidades, pero que tienen que ser recogidas por los propios estatutos de autonomía.
- Materias que las comunidades pueden alcanzar transcurridos cinco años desde la promulgación de los estatutos y previa reforma de éstos. Son

aquellas que no estando en la lista del artículo 148 pueden ser asumidas dentro del marco establecido en el artículo 149, es decir, todas aquellas que no se encuentran en la lista de competencias exclusivas del estado.

El mecanismo de reparto de competencias se cierra otorgando una competencia residual al estado: —La competencia sobre las materias que no se hayan asumido por los Estatutos de Autonomía corresponderá al Estado” (art. 149.3). Junto a ello, el mismo artículo establece que las normas del estado prevalecerán, en caso de conflicto, sobre las Comunidades Autónomas en todo lo que no esté atribuido a la exclusiva competencia de éstas. En todo caso, el derecho estatal será supletorio respecto de las Comunidades Autónomas.

En este sentido, y de forma más concreta, se establece:

Artículo 148:

1. Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:
  - 15<sup>a</sup>. Museos, bibliotecas y conservatorios de música de interés para la Comunidad Autónoma...
  - 17<sup>a</sup>. El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.

Artículo 149:

1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias:
  - 1<sup>a</sup>. La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales...

15ª. Fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica...

18ª. Las bases de régimen jurídico de las administraciones públicas y del régimen estatutario de sus funcionarios que, en todo caso, garantizarán a los administrados un tratamiento común ante ellas; el procedimiento administrativo común, sin perjuicio de las especialidades derivadas de la organización propia de las Comunidades Autónomas; legislación sobre expropiación forzosa; legislación básica sobre contratos y concesiones administrativas y el sistema de responsabilidad de todas las administraciones públicas...

30ª. Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

En el ámbito de la educación, la fórmula generalizada en los estatutos autonómicos supone que las comunidades poseen potestad para hacer leyes educativas, reglamentos de desarrollo de estas leyes, además de potestad de ejecución, gestión o administración, entre las que deben incluirse las de auto-organización. Como podemos apreciar, son potestades muy amplias que se encuentran limitadas por:

- La regulación de la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales, que corresponde al Estado.
- Las leyes orgánicas que desarrollan el artículo 27 de la Constitución, que serán, obviamente, leyes de carácter estatal.

- La Alta Inspección del Estado, que supervisa la actuación de las comunidades autónomas para asegurar el cumplimiento de las citadas leyes estatales.

A estas limitaciones específicas deben sumarse las que se derivan de una de las normas básicas de desarrollo del artículo 27, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985 (LODE). Esta ley establece que corresponde al Estado, por su propia naturaleza, además de las competencias que ya hemos mencionado, las siguientes:

- La ordenación general del sistema educativo.
- La programación general de la enseñanza en concurrencia con las comunidades autónomas.
- La fijación de las enseñanzas mínimas.

Algunas materias que la LODE remite al desarrollo reglamentario del Gobierno de la nación y que deben considerarse de obligado cumplimiento para las comunidades autónomas son:

- La regulación de los centros docentes en el extranjero y de los centros extranjeros en España.
- La regulación de los requisitos mínimos que deben tener todos los centros referentes a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas y número de puestos escolares.
- La regulación de la organización y funcionamiento del Consejo Escolar del Estado.

- La regulación de las normas básicas del régimen de conciertos.

Con excepción de los aspectos indicados con anterioridad, todos los demás aspectos de la ley serán desarrollados reglamentariamente por las Comunidades Autónomas:

- Reglamentos sobre asociaciones de padres de alumnos.
- Reglamentos sobre asociaciones de alumnos.
- Reglamento de admisión del alumnado en centros sostenidos con fondos públicos.
- Reglamento sobre autorización a centros privados.
- Ley de la Asamblea o Parlamento de la Comunidad creando el Consejo Escolar de la Comunidad.
- Reglamentos orgánicos de los centros públicos.

### *3.2.2.3.- Competencias de la Junta de Andalucía en materia de educación*

En el desarrollo de los diversos estatutos autonómicos se están produciendo las correspondientes transferencias de competencias educativas, con lo que la descentralización se está desarrollando en el contexto de una autonomía política. Justifican este proceso de descentralización razones de justicia social que tratan de que no existan desequilibrios entre los pueblos.

La descentralización hace referencia a la transferencia legal de competencias administrativas de carácter decisorio y a la asignación de la capacidad de decisión, de un modo responsable (no meramente informativo o



asesor) con independencia y libertad de organización, aunque con los controles que aseguren la regularidad jurídica.

En este sentido, el Estado de las Autonomías atribuye a los poderes autonómicos extensas competencias en materia educativa. Una aproximación al articulado de los diferentes estatutos de autonomía de las regiones de España da buena muestra de ello. Las de la Junta de Andalucía, que es una de las comunidades autónomas que ha sometido recientemente su estatuto de autonomía a una reforma (el primero data de 1981 y su reforma de 2007) son bastante extensas. El Estatuto de Autonomía de 2007 las recoge en estos términos:

#### Artículo 52.

1. Corresponde a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria, en relación con las enseñanzas obligatorias y no obligatorias que conducen a la obtención de un título académico o profesional con validez en todo el Estado, incluidas las enseñanzas de educación infantil, la competencia exclusiva, que incluye la programación y creación de centros públicos, su organización, régimen de inspección, el régimen de becas y ayudas con fondos propios, la evaluación, la garantía de calidad del sistema educativo, la formación del personal docente, de los demás profesionales de la educación y la aprobación de directrices de actuación en materia de recursos humanos, las materias relativas a conocimientos de la cultura andaluza, los servicios educativos y las actividades complementarias y extraescolares, así como la organización de las enseñanzas no presenciales y semipresenciales. Asimismo, la Comunidad Autónoma tiene competencias exclusivas sobre enseñanzas no universitarias que no

conduzcan a la obtención de un título académico y profesional estatal. Igualmente, con respecto a las enseñanzas citadas en este apartado la Comunidad Autónoma tiene competencias exclusivas sobre los órganos de participación y consulta de los sectores afectados en la programación de la enseñanza en su territorio; y sobre la innovación, investigación y experimentación educativa.

2. Corresponde a la Comunidad Autónoma, como competencia compartida, el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular, el régimen de becas y ayudas estatales, los criterios de admisión de alumnos, la ordenación del sector y de la actividad docente, los requisitos de los centros, el control de la gestión de los centros privados sostenidos con fondos públicos, la adquisición y pérdida de la condición de funcionario docente de la Administración educativa, el desarrollo de sus derechos y deberes básicos, así como la política de personal al servicio de la Administración educativa.
3. Corresponde a la Comunidad Autónoma, en materia de enseñanza no universitaria, la competencia ejecutiva sobre la expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales estatales.
4. La Comunidad Autónoma tiene competencias de ejecución en las demás materias educativas.

Estas competencias exclusivas o compartidas de la administración autonómica se fundamentan en la salvaguarda de los siguientes derechos:

## Artículo 21.

1. Se garantiza, mediante un sistema educativo público, el derecho constitucional de todos a una educación permanente y de carácter compensatorio.
2. Los poderes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. La enseñanza pública, conforme al carácter aconfesional del estado, será laica. Los poderes públicos de la Comunidad tendrán en cuenta las creencias religiosas de la confesión católica y de las restantes confesiones existentes en la sociedad andaluza.
3. Todos tienen derecho a acceder en condiciones de igualdad a los centros educativos sostenidos con fondos públicos. A tal fin se establecerán los correspondientes criterios de admisión, al objeto de garantizarla en condiciones de igualdad y no discriminación.
4. Se garantiza la gratuidad de la enseñanza en los niveles obligatorios y, en los términos que establezca la ley, en la educación infantil. Todos tienen el derecho a acceder, en condiciones de igualdad, al sistema público de ayudas y becas al estudio en los niveles no gratuitos.
5. Se garantiza la gratuidad de los libros de texto en la enseñanza obligatoria en los centros sostenidos con fondos públicos. La ley podrá hacer extensivo este derecho a otros niveles educativos.

6. Todos tienen derecho a acceder a la formación profesional y a la educación permanente en los términos que establezca la ley.
7. Las universidades públicas de Andalucía garantizarán, en los términos que establezca la ley, el acceso de todos a las mismas en condiciones de igualdad.
8. Los planes educativos de Andalucía incorporarán los valores de la igualdad entre hombres y mujeres y la diversidad cultural en todos los ámbitos de la vida política y social. El sistema educativo andaluz fomentará la capacidad emprendedora de los alumnos, el multilingüismo y el uso de las nuevas tecnologías.
9. Se complementará el sistema educativo general con enseñanzas específicas propias de Andalucía.
10. Las personas con necesidades educativas especiales tendrán derecho a su efectiva integración en el sistema educativo general de acuerdo con lo que dispongan las leyes.

En la actualidad, como ya se ha señalado más arriba, todas las comunidades autónomas gozan de plenas competencias en materia de educación, menos las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, que mantienen su dependencia del Ministerio de Educación. Pero, ¿y los municipios? Ellos han resultado los grandes olvidados en el reparto de la —tarifa de competencias dentro del proceso de descentralización. Olvidando que el municipio es también administración del Estado, la descentralización ha beneficiado hasta límites que suscitan la inquietud de muchos a las comunidades autónomas, marginando a

la administración local. A este respecto, son suficientemente clarificadoras estas palabras de Frías del Val (2007):

El proceso de descentralización educativa desde la entrada en vigor de nuestra Constitución, no ha descendido, con carácter general, hasta el ámbito local, sino que sus líneas de actuación han discurrido únicamente desde la Administración General del Estado hasta las Administraciones Autonómicas. Las escasas experiencias descentralizadoras de carácter municipal y comarcal se encuentran todavía en sus primeras fases, por lo que se deberá observar el desarrollo de tales experiencias, que, en todo caso, representan una excepción en las políticas seguidas por las diferentes Administraciones autonómicas. (p. 14)

Es cierto que, como afirma este autor, desde hace unos pocos años, se están llevando a cabo experiencias educativas en el ámbito municipal como entorno más apropiado para aunar lo formal, lo no formal y hasta lo informal. Tendremos ocasión de presentar algunas de ellas un poco más adelante. Pero no puede afirmarse que ello haya sido posible por las facilidades concedidas por la normativa en vigor, tanto la del Estado como la de las Comunidades Autónomas, estas últimas más preocupadas por las transferencias del Estado hacia ellas que de la cesión de las que ya poseen a los Ayuntamientos. A exponer las competencias que los municipios asumen, con arreglo a los textos legales vigentes en la actualidad, vamos a dedicar el siguiente apartado, buceando, sin ánimo de ser exhaustivo (entre otras razones, por la dificultad para abordar toda la legislación que se deriva de las administraciones con competencia para emitir normas de distinto rango, lo que en un país tan descentralizado como España no deja de ser especialmente tedioso: sólo en materia económica, existen más de 100.000 normas, leyes y reglamentos derivados de todas las administraciones competentes, según pone de manifiesto, como botón de muestra, el Informe sobre *El Coste del Estado Autonómico I*, elaborado por la Fundación Progreso y Democracia) en los textos legales que han modulado la participación de los municipios en la

gestión educativa. La etapa en la que nos situamos ahora podría ser calificada como la de los grandes retos en la corresponsabilidad en la política educativa, como la ha adjetivado ya algún eminente investigador (Alegre, 2007), para lograr municipios modernos que apuesten por una educación inclusiva (San José i Buenaventura, 2007).

#### **4.- LEGISLACIÓN QUE REGULA LAS COMPETENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN LOCAL EN ESPAÑA**

Antes de abordar la normativa que regula las competencias de los municipios en el ámbito o en la materia educativa, conviene hacer una primera precisión. No existe un texto legal dedicado *ex profeso* a la educación en el ámbito municipal. Cuando se trata de este asunto, siempre aparece en alguno de los dos siguientes marcos contextuales: o como parte de la normativa que regula los límites de ejercicio de la autonomía local (de la que veremos tanto normativa de ámbito estatal como autonómica), o formando parte de las leyes orgánicas o autonómicas que regulan la educación como derecho fundamental recogido en la Constitución Española y en el Estatuto de Autonomía.

De ahí que, para continuar con nuestro estudio sobre las competencias de los entes locales en el ámbito educativo, nos acerquemos, en primer lugar, a aquellos textos que han modulado la organización y fijado los límites competenciales de los municipios (La Ley de Bases de Régimen Local y la Ley de Autonomía Local de Andalucía), para continuar después con las prerrogativas que sobre esta misma materia han recogido en su articulado la actual Ley Orgánica de Educación y, en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Ley de Educación de Andalucía.

#### **4.1.- Normativa de carácter estatal que regula la organización y los límites competenciales de los municipios: la Ley de Bases de Régimen Local**

La normativa que ha ido apareciendo a lo largo de los últimos años en España ha supuesto un avance decisivo en la determinación del ámbito competencial de los ayuntamientos como entes autónomos. También ha servido para definir mejor los lazos de colaboración entre la Administración Central y la Local en determinadas áreas. La educativa ha sido una de ellas.

El camino de mutua colaboración y de cooperación entre administraciones se ha revelado como el único capaz de fortalecer el funcionamiento de los servicios públicos, sobre todo cuando tienen que encarar el esfuerzo de materializar servicios sociales que son propios de todas las instancias administrativas. Sumando a ello el hecho de que ninguna esfera de poder puede agotar todas las posibilidades a que puede dar lugar el ejercicio creativo de una competencia atribuida, por lo que la cooperación y el libre intercambio de iniciativas entre las distintas administraciones, es la mejor garantía de una completa y más eficaz explotación de los medios de que se dispone para el desarrollo de los deberes de éstas.

Aunque en el ámbito de la educación formal no es mucho lo que, en principio, la normativa atribuye a los Ayuntamientos, hay que abundar en ello para comprobar que los Ayuntamientos son, con pleno derecho, agentes educativos.

En la etapa reciente de la democracia en España, la norma que regula el funcionamiento de los Ayuntamientos es la llamada Ley 7/1985, de 2 de abril, de Bases de Régimen Local. El art. 1 de esta Ley establece que —los Municipios son entidades básicas de la organización territorial del Estado y cauces inmediatos de participación ciudadana en los asuntos públicos, que institucionalizan y gestionan con autonomía los intereses propios de las correspondientes colectividades—. Así mismo, establece que —~~pa~~ la efectividad

de la autonomía garantizada constitucionalmente a las entidades locales, la legislación del Estado y la de las Comunidades Autónomas, reguladora de los distintos sectores de acción pública, según la distribución constitucional de competencias, deberá asegurar a los Municipios, las Provincias y las Islas su derecho a intervenir en cuantos asuntos afecten directamente al círculo de sus intereses, atribuyéndoles las competencias que proceda en atención a las características de la actividad pública de que se trate y a la capacidad de la gestión de la entidad local, de conformidad con los principios de descentralización y de máxima proximidad de la gestión administrativa a los ciudadanos” (art. 2.1).

Sobre estas competencias, la Ley dice que ~~son~~ propias o atribuidas por delegación” (art. 7.1). Las propias ~~se~~ ejercen en régimen de autonomía y bajo la propia responsabilidad, atendiendo siempre a la debida coordinación en su programación y ejecución con las demás Administraciones públicas” (art. 7.2). Sobre las competencias atribuidas por delegación establece, además, que ~~se~~ ejercen en los términos de la delegación, que puede prever técnicas de dirección y control de oportunidad que, en todo caso, habrán de respetar la potestad de autoorganización de los servicios de la entidad local” (art. 7. 3).

En relación con la organización del poder municipal, establece que ~~el~~ Gobierno y la administración municipal, salvo en aquellos municipios que legalmente funcionen en régimen de Concejo Abierto, corresponde al ayuntamiento, integrado por el Alcalde y los Concejales” (art. 19.1). Los Concejales, de entre los que es elegido después el Alcalde (salvo si es elegido por los vecinos), ~~se~~ elegidos mediante sufragio universal, directo y secreto” (art. 19.2).

También se establece que la organización del Ayuntamiento responda a las siguientes reglas:



- El Alcalde, los Tenientes de Alcalde y el Pleno existen en todos los Ayuntamientos.
- Los municipios con población superior a 5.000 habitantes contarán, además, con una Junta de Gobierno Local; los que posean una población menor, podrán contar con ella si así lo acuerda el Pleno o si está incluido en su Reglamento Orgánico.
- En los municipios con población superior a los 5.000 habitantes se crearán órganos especiales para el estudio, informe o consulta de los asuntos que han de ser sometidos al Pleno, así como la gestión del Alcalde, la Junta de Gobierno Local y los Concejales que ostenten delegaciones.
- También se creará una Comisión Especial de Sugerencias y Reclamaciones en los municipios de gran población regulados en el Título X de la Ley de Bases, o en aquellos en los que sea aprobado por el Pleno o esté recogida su existencia en el Reglamento Orgánico.
- Se faculta a las Comunidades Autónomas para que introduzcan elementos complementarios a los establecidos en la Ley de Bases en lo que concierne a la organización del los Ayuntamientos.
- Los Ayuntamientos pueden introducir en sus respectivos Reglamentos Orgánicos otros órganos complementarios, de conformidad con lo previsto en la Ley de Bases y en las disposiciones de carácter autonómico.

Las competencias propias de los Ayuntamientos quedan definidas por esta Ley de Bases en su Capítulo III. A este respecto se fija el siguiente techo competencial (art. 25):

- Seguridad en lugares públicos.
- Ordenación del tráfico de vehículos y personas en las vías urbanas.
- Protección civil, prevención y extinción de incendios.
- Ordenación, gestión, ejecución y disciplina urbanística: promoción y gestión de viviendas; parques y jardines, pavimentación de vías públicas y conservación de caminos y vías rurales.
- Patrimonio histórico-artístico.
- Protección del medio ambiente.
- Abastos, mataderos, ferias, mercados y defensa de usuarios y consumidores.
- Protección de la salubridad pública.
- Participación en la gestión de la atención primaria de la salud.
- Cementerios y servicios funerarios.
- Prestación de los servicios sociales y de promoción y reinserción social.
- Suministro del agua y alumbrado público: servicios de limpieza viaria, de recogida y tratamiento de residuos, alcantarillado y tratamiento de aguas residuales.
- Transporte público de viajeros.

- Actividades o instalaciones culturales y deportivas: ocupación del tiempo libre; turismo.
- Participar en la programación de la enseñanza y cooperar con la Administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos, intervenir en sus órganos de gestión y participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

En esta relación, la competencia que se refiere directamente al ámbito de la educación formal es aquella que da potestad a los Ayuntamientos para:

- Participar en la programación de la enseñanza.
- Cooperar con la Administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos.
- Intervenir en los órganos de gestión del centro (= Consejo Escolar).
- Participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Identificadas con el ámbito de la educación no formal, podrían citarse aquellas que capacitan a los Ayuntamientos para:

- Gestionar su propio patrimonio cultural y artístico.
- Promover la protección del medio ambiente.
- Promover la protección de la salud pública.
- Crear sus propias instalaciones culturales y deportivas y dotarlas de contenido.

- La gestión del tiempo libre.

Pero el contenido más claramente relacionado con el ámbito de la educación no formal es el que recoge el artículo 28, que se formula en estos términos: —~~Los~~ Municipios pueden realizar actividades complementarias de las propias de otras Administraciones públicas y, en particular, las relativas a la educación, la cultura, la promoción de la mujer, la vivienda, la sanidad y la protección del medio ambiente”. Y junto a éste, para abrir otros cauces de intervención del Ayuntamiento en el educativo y en otros ámbitos, el art. 27.1 señala que: —~~La~~ Administración del Estado, de las Comunidades Autónomas y otras entidades locales podrán delegar en los municipios el ejercicio de competencias en materias que afecten a sus intereses propios, siempre que con ello se mejore la eficacia de la gestión pública y se alcance una mayor participación ciudadana. La disposición o el acuerdo de delegación debe determinar el alcance, contenido, condiciones y duración de ésta, así como el control que se reserva la Administración delegante y los medios personales, materiales y económicos que ésta transfiera”.

En este contexto, y quizá para facilitar e impulsar las tareas complementarias descritas en el artículo 28, el artículo 26 obliga a los municipios con más de 5.000 habitantes a que cuenten, entre sus propias infraestructuras, y como servicios mínimos, con una biblioteca municipal. En poblaciones con más de 20.000 habitantes, además de la biblioteca deben contar con instalaciones deportivas de uso público.

Es muy obvio, pues, que la relación de la Administración local con la Administración del Estado en lo referente al ámbito educativo, tal como queda trazada por la Ley de Bases, no va más allá de la cesión de terrenos para la edificación de los centros docentes, la conservación de los mismos (salvo los de la ESO) y la oferta de actividades extraescolares y complementarias que pueden formar parte de la programación de actividades de los centros docentes.

Algunos autores (López Sánchez y Ruiz Lucena, 2007) han venido insistiendo en que la vinculación en torno a este eje —el educativo— tiene que fortalecerse pese a los límites impuestos por la Ley de Bases, como modo particularmente interesante de optimizar los recursos públicos existentes y rentabilizar al máximo los esfuerzos y actuaciones realizados por cada Administración. Y ello por una razón de peso: la cercanía de la Administración local y su vinculación y mayor proximidad a la ciudadanía, la agilidad de sus estructuras administrativas y la menor complejidad de las mismas y la facilidad con la que se recoge la información sobre las necesidades de la población y se orientan los recursos necesarios para satisfacerlas. López Sánchez y Ruiz Lucena (2007) encuentran la raíz de la vocación de servicio en el ámbito educativo de los Ayuntamientos en que son verdaderos agentes educativos y, como tales, no pueden abdicar del ejercicio de sus responsabilidades en este ámbito de la acción administrativa:

Las administraciones locales han de asumir con todas las consecuencias el hecho de que son agentes responsables de la gestión del sistema educativo en su ámbito territorial. Ello implica, en primer lugar, que han de ejercer su autonomía para autoorganizarse de manera rigurosa e imaginativa para abordar sus responsabilidades de gestión, enmarcadas en la legislación, así como las que puedan derivarse de los nuevos retos que les plantea una sociedad en cambio constante. (p. 158)

Las características específicas de cada municipio, territorio, cultura y lengua propias, tradición... y la progresión en el tratamiento educativo de la normativa y sus referencias a lo local como agente colaborador y cooperador con otras administraciones, han dado lugar a distintas fórmulas organizativas. La proliferación de estructuras, iniciativas, medidas, acciones... hay que concebirlas como encarnaciones propias de la idiosincrasia de los contextos en los que surgen; visibilizan el cumplimiento de las obligaciones de los entes locales que son llamados a cooperar con la Administración educativa y apoyan

una tarea de la envergadura de la maquinaria que se pone en funcionamiento cada curso escolar para hacer efectivo el ejercicio del derecho a la educación.

#### **4.2.- Normativa de carácter autonómico que regula la organización y los límites competenciales de los municipios: la autonomía local en Andalucía**

La madurez de los entes locales, como administración propia del Estado, junto con un desarrollo normativo que ha ido profundizando en los ámbitos competenciales que le son propios, ha dado lugar a una mayor, más compleja y más especializada participación de los Ayuntamientos en la educación y ha facilitado la articulación de las relaciones de complementariedad entre las Administraciones con competencias educativas y la Administración local. En este marco de la descentralización de competencias educativas y de la bondad de la proximidad a los vecinos como garantía de eficacia en la prestación de servicios de carácter educativo, la normativa que ha ido apareciendo con posterioridad a la Ley de Bases, se ha fijado en la importancia y necesidad de que los entes locales también cooperen y participen, a su modo, en la gestión de este importante espacio de decisión.

En nuestro contexto más próximo, no se puede eludir una de las últimas y más recientes leyes autonómicas, demandada y esperada por los Ayuntamientos para perfilar el ejercicio de sus competencias, de conformidad a lo establecido en la legislación estatal y como desarrollo de lo establecido en la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. Se trata de la Ley 5/2010, de 11 de junio, de Autonomía Local de Andalucía.

Esta Ley define la autonomía local, en los términos de la Carta Europea de Autonomía Local, como el derecho y la capacidad para la ordenación y gestión de una parte importante de los asuntos públicos bajo la propia responsabilidad y en beneficio de sus habitantes. Define, así mismo, un amplio

elencos de competencias, que la Ley adjetiva de —propias y mínimas, y podrán ser ampliadas por las leyes sectoriales” (art. 6.2).

Cuando se hace alusión a las competencias propias de los municipios, se citan aquellas que ya recogía la Ley de Bases y el articulado del Estatuto de Autonomía de Andalucía, pero desarrollándolas y explanándolas al objeto de definir con más exactitud el alcance de cada una de ellas.

En relación con la educación, en esta Ley sí aparece un apartado específico sobre esta materia que, de algún modo, subsana el escaso tratamiento que recibe en la Ley de Bases. En materia de educación, se faculta a los Ayuntamientos para que lleven a cabo (art. 9.20):

- La vigilancia y cumplimiento de la escolaridad obligatoria.
- La asistencia a la consejería competente en materia de educación en la aplicación de los criterios de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- La conservación, mantenimiento y vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de segundo ciclo de educación infantil, de educación primaria y de educación especial, así como la puesta a disposición de la Administración educativa de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes públicos.
- La cooperación en la ejecución de la planificación que realice la consejería competente en materia de educación y en la gestión de los centros públicos escolares existentes en su término municipal.

En relación con lo que hemos denominado educación no formal, hay que rastrear otras referencias a títulos competenciales reconocidos a los entes locales, para delimitar esos otros espacios de intervención educativa que

pueden ser tutelados desde la administración local. Ocurre así, por ejemplo, en la competencia para la promoción, defensa y protección del medio ambiente (art. 9.12), cuando afirma que la Administración local podrá llevar a cabo ~~al~~ programación de actuaciones en materia de información ambiental y de educación ambiental para la sostenibilidad”. O cuando, en relación con la competencia para la promoción, defensa y protección de la salud pública (art. 9.13), atribuye a los entes locales la posibilidad de desarrollar ~~programas~~ programas de promoción de la salud, educación para la salud y protección de la salud, con especial atención a las personas en situación de vulnerabilidad o de riesgo”. También se le reconoce la potestad para elaborar ~~programas~~ programas de prevención de riesgos y campañas de información” (art. 9.14, j) que contribuyan a la ordenación de las condiciones de seguridad en las actividades organizadas en espacios públicos y en los lugares de concurrencia pública. Así mismo, se les faculta para informar y educar ~~las~~ personas usuarias y consumidoras en materia de consumo”, así como a orientarlas y asesorarlas sobre sus derechos y la forma más eficaz para ejercerlos (art. 9.15, a). Y, finalmente, de un modo más explícito que en todos los aspectos anteriormente citados, la competencia en materia de educación no formal aparece claramente delineada cuando, tratando de la planificación y gestión de actividades culturales y promoción de la cultura, otorga a los Ayuntamientos la competencia para (art. 9.17):

- La elaboración, aprobación y ejecución de planes y proyectos municipales en materia de bibliotecas, archivos, museos y colecciones museográficas.
- La gestión de sus instituciones culturales propias, la construcción y gestión de sus equipamientos culturales y su coordinación con otras del municipio.
- La organización y promoción de todo tipo de actividades culturales y el fomento de la creación y la producción artística, así como las industrias culturales.



Aparece, así, de un modo bastante más explícito que en la Ley de Bases —en la que sólo se recogía la posibilidad de que los Ayuntamientos realizaran actividades complementarias de las propias de otras Administraciones públicas, junto a otros que se citan, también en el ámbito educativo y de la cultura (art. 28)— que los Entes locales gozan de competencias propias para planificar, proyectar, ejecutar... no sólo acciones en el ámbito de la educación formal o reglada, sino también, como verdaderos agentes educativos, en aquella esfera de lo educativo que escapa del control de la regulación por parte del Estado a través del cuerpo normativo que fija la organización de las enseñanzas oficiales y de los centros que han de impartirlas. Con este reconocimiento, la labor de avanzadilla de muchos municipios —entre otros, el de Churriana de la Vega (Granada), como tendremos ocasión de mostrar en un capítulo posterior de esta obra— que han dosificado sus recursos para que alcancen, cada vez con mayor intensidad y extensión, a las políticas o iniciativas de carácter educativo, levantando espacios para el desarrollo y fomento de la cultura, organizando cursos, eventos, programando actividades dentro de los múltiples sectores del universo de la cultura... queda sobradamente legitimada en este articulado.

#### **4.3.- Las Leyes sectoriales en materia educativa y las competencias atribuidas a los Ayuntamientos**

Junto a la legislación que acabamos de revisar, existe otro amplio grupo de textos legales que convendría tratar siquiera con brevedad, por tratarse de aquellas normas que han regulado (y regulan en la actualidad) el sistema educativo del Estado y, en el caso de Andalucía, de su Comunidad Autónoma.

El desarrollo del artículo 27 de la Constitución Española, la implantación de las reformas educativas y la regulación del resto de contenidos asociados a la organización del sistema educativo del Estado, ha sido posible gracias a la aprobación de varias leyes orgánicas (y autonómicas) de educación. Las más relevantes, por orden de aparición, han sido las siguientes: la Ley Orgánica

8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, derogada sólo una parte de su articulado), la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, derogada), la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, derogada) y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, en vigor). En Andalucía, como desarrollo de la LOE y con arreglo a las propias competencias de la Comunidad Autónoma en esta materia, se aprueba la Ley 17/2007, de 19 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA, en vigor). Veamos con mucha brevedad, y siguiendo en buena parte de estas reflexiones a Bas Adam (2005), lo que recoge cada una de estas leyes sectoriales sobre la competencia de los municipios en la educación.

Lo que primero se advierte de la lectura de la normativa sobre educación es que, en lo que se refiere al protagonismo de los municipios, las leyes educativas no van mucho más allá de una mera repetición de lo contenido en la Ley de Bases, aunque con un desarrollo algo mayor de lo expresado en ésta. En la LODE, por ejemplo, el art. 41 establece que —cada consejo escolar de los centros públicos asistirá un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal esté ubicado el centro” (art. 41.1,c). La Disposición Adicional Segunda, por otra parte, establece —~~que~~ las Corporaciones locales cooperarán con las Administraciones educativas correspondientes en la creación, construcción y mantenimiento de centros públicos”. Del mismo modo, la Disposición les encomienda —~~al~~ vigilancia del incumplimiento de la escolaridad obligatoria”. Y, finalmente, —~~que~~ la creación de los centros docentes públicos, cuyos titulares sean las Corporaciones locales, se realizará por convenio entre éstas y las Administración educativa competente, al objeto de su inclusión en la programación de la enseñanza”.

La LOGSE (1990) completó este marco de actuación de los Ayuntamientos recogiendo y definiendo algunas particularidades que concretan la forma de participación de los Ayuntamientos en la gestión educativa. Así, por ejemplo, el artículo 11.2 dice —~~que~~ las administraciones educativas

desarrollarán la educación infantil y determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales”. En otro lugar, y aludiendo explícitamente a los ya desaparecidos Programas de Iniciación Profesional de Garantía Social (reconvertidos en Programas de Cualificación Profesional), dice —~~que~~ la Administración local podrá colaborar con las Administraciones educativas en los programas específicos de garantía social” (art. 23.2). También se posibilita la cooperación, a través de convenios con las Corporaciones locales, —~~para~~ desarrollar programas y cursos de educación de adultos” (art. 54.3) y —~~en~~ materia de escuelas de música y danza cuyos estudios no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica” (Disposición adicional 17.5). La utilización de los centros fuera del horario lectivo por los gobiernos locales es otra de las cuestiones tratadas en esta Ley. A este respecto se dice —~~que~~ las administraciones educativas establecerán el procedimiento para el uso de los centros docentes que de ellas dependan por parte de las autoridades municipales, fuera del horario lectivo, para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social” (Disposición adicional 17.6).

En relación con la colaboración de los Ayuntamientos en materia de creación, construcción y mantenimiento de centros públicos docentes, la Ley establece que —~~al~~ conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros de educación infantil de segundo ciclo, primaria o especial, dependientes de las Administraciones educativas, corresponderán al municipio respectivo. No obstante, dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Administración educativa correspondiente” (Disposición adicional 17.1). Advirtiendo las posibles dificultades en la reordenación de los centros docentes y su adaptación a las nuevas etapas definidas por la Ley, establece que —~~cuando~~ el Estado o las Comunidades Autónomas deban afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de educación preescolar, educación general básica o educación especial, dependientes de las Administraciones educativas, para impartir

educación secundaria o formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos” (Disposición adicional 17.2). Sobre la construcción de nuevos centros, la Ley dice que ~~os~~ municipios cooperarán con las Administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes” (Disposición adicional 17.3).

En el año 2002 se publicó la LOCE. Esta ley apenas tuvo tiempo de implantarse. Sólo lo hicieron algunos de los aspectos recogidos en su articulado. El Real Decreto de calendario de aplicación fue derogado y sustituido por otro que retrasaba todos los plazos de implantación de las novedades recogidas por la nueva Ley, con la clara intención de ampliar el margen necesario para que el nuevo Gobierno (del PSOE, distinto al del PP que fue el que la presentó y aprobó) tuviera tiempo suficiente para presentar un nuevo proyecto de ley orgánica de educación y aprobarlo, dejando sin efecto lo recogido en la LOCE.

Las referencias en esta Ley a las competencias de los municipios en esta materia se limitan únicamente a recoger lo que se había establecido con anterioridad en la Ley de Bases y en la LOGSE. Trata, por ejemplo, del aprendizaje permanente (o educación de personas adultas) en los siguientes términos: ~~as~~ Administraciones educativas promoverán convenios de colaboración con las universidades, entes locales y otras instituciones o entidades, para desarrollar las enseñanzas para las personas adultas” (art. 52.6). Y también aborda la autonomía, vigilancia y escolaridad obligatoria, cuando determina que ~~as~~ Administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno en que éstos desarrollan su labor. Asimismo, prestarán su colaboración en el fomento de la convivencia en los centros y participarán en la vigilancia del cumplimiento de la

escolaridad obligatoria” (art. 69.2). Finalmente, en relación con su presencia en los órganos de participación en el control y gestión de los centros, establece que un concejal o representante de los Ayuntamientos formará parte del Consejo Escolar del centro (art. 81.2,c).

Sin entrar aún en el articulado de la LOE, que, como ahora se verá, amplía algo más que las leyes anteriores las competencias o atribuciones de los Ayuntamientos, estamos de acuerdo con Bas Adam (2005) en que el repertorio de atribuciones que ha aparecido hasta ahora en el recorrido realizado es más bien escaso y manifiestamente mejorable. Las atribuciones que la legislación le otorga a los entes locales se ciñen a la garantía del suministro de solares para la construcción de nuevos centros escolares, y su conservación y mantenimiento. Más que de competencias, habría que calificar estas atribuciones de obligaciones que impone el Estado a las corporaciones locales. Lo que está muy lejos de la pretendida descentralización de políticas como la educativa a favor de la autonomía de los municipios. Aspecto este que será abordado a lo largo de este capítulo.

Las últimas referencias legales en materia de educación son las dos leyes educativas que están en vigor en España y en Andalucía. La primera es una Ley Orgánica, la LOE, y hay que reconocerle, entre otros muchos elementos positivos, que acomete una simplificación de la legislación vigente en materia de educación, mediante el expediente de disponer la derogación de todas las leyes orgánicas sobre educación (con la única excepción de la LODE, que solo es derogada en parte de su articulado) vigentes. El segundo texto que vamos a considerar es de aplicación sólo en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía: la Ley de Educación de Andalucía (LEA).

Hay que reconocer a la LOE el haber sido la única Ley, de todas las aprobadas en España en su historia reciente, que ha abordado con mayor amplitud la relación de las corporaciones locales con la educación. Es cierto, como luego se verá, que probablemente no ha llegado hasta donde algunos

autores hubieran deseado. Pero también lo es que ha sentado las bases para ulteriores desarrollos y avances en la colaboración entre las administraciones autonómica y local. De hecho, se avanza considerablemente en la incorporación de los ayuntamientos como agentes educativos dotados de capacidad para decidir respecto de algunos asuntos.

No deja de ser significativo que ya en el primer artículo, el que delimita los principios sobre los que se inspira el sistema educativo regulado por la LOE, se encuentre el que se redacta en los siguientes términos: —~~a~~ autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos” (art. 1, i). Luego es claro que los Ayuntamientos se sitúan en una secuencia de administraciones con competencias educativas que tienen que ser tenidas en cuenta en la toma de decisiones sobre aspectos de índole curricular y organizacional. En el mismo artículo, y abundando en la misma idea, se propone como principio —~~a~~ cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa” (art. 1, p).

El capítulo IV del Título Preliminar de la Ley se dedica a la Cooperación entre Administraciones Educativas. Dentro del mismo, la relación con las corporaciones locales aparece tratada explícitamente en los términos siguientes: —~~La~~ Administraciones educativas y las corporaciones locales coordinarán sus actuaciones, cada una en el ámbito de sus competencias, para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en esta Ley” (art. 8.1). En ese mismo artículo sigue afirmando: —~~La~~ ofertas educativas dirigidas a personas en edad de escolarización obligatoria que realicen las Administraciones u otras instituciones públicas, así como las actuaciones que tuvieren finalidades educativas o consecuencias en la educación de los niños y jóvenes, deberán hacerse en coordinación con la Administración educativa correspondiente” (art.

8.2). Y finalmente, en relación con la delegación de asuntos a manos de los Ayuntamientos, se establece que —as Comunidades Autónomas podrán convenir la delegación de competencias de gestión de determinados servicios educativos en los municipios o agrupaciones de municipios que se configuren al efecto, a fin de propiciar una mayor eficacia, coordinación y control social en el uso de los recursos” (art. 8.3). En este último supuesto, son los Gobiernos Autonómicos los que tendrán que convenir el tipo de competencias de gestión de servicios educativos que se delegan a los municipios, con el fin de acercar la educación a sus más directos destinatarios. La LOE recoge aquí una posibilidad que sólo las Autonomías podrán hacer efectiva en la forma en que la consideren un instrumento útil para prestar un servicio de mayor calidad.

La Ley también reconoce a los Ayuntamientos la posibilidad de desarrollar acciones en determinadas etapas. Así, por ejemplo, pueden participar en los convenios que se establezcan con otras Administraciones en orden a garantizar una adecuada oferta de plazas en el primer ciclo de la educación infantil (art. 15.1). Y también pueden solicitar para sí programas de cualificación profesional inicial, en coordinación con las Administraciones educativas (art. 30.5), y participar en la programación de la oferta de las enseñanzas de formación profesional, en colaboración con los agentes sociales y económicos y la propia Administración educativa (art. 42.1). En el marco de la formación de personas adultas, cuya finalidad es la —de ofrecer a todos los mayores de dieciocho años la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal” (art. 66.1), la LOE prevé la posibilidad de que las Administraciones educativas colaboren con otras administraciones públicas con competencias en formación de adultos —y en especial, con la Administración laboral, así como con las corporaciones locales y los diversos agentes sociales” (art. 66.2). Ello se concreta, en otro artículo de la Ley, en la posibilidad de que las Administraciones educativas promuevan —convenios de colaboración para la enseñanza de personas adultas con las universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas o privadas” (art. 67.3).

En relación con la integración de los entes locales en la dinámica organizativa de los centros, no conviene eludir su participación en el proceso de admisión y escolarización del alumnado, sobre el que se establece la posibilidad de que las Administraciones educativas constituyan —comisiones u órganos de garantías de admisión, que deberán en todo caso constituirse cuando la demanda de plazas en algún centro educativo del ámbito de actuación de la comisión supere la oferta. Estas comisiones recibirán de los centros toda la información y documentación precisa para el ejercicio de estas funciones. Dichas comisiones supervisarán el proceso de admisión de alumnos, el cumplimiento de las normas que lo regulan y propondrán a las Administraciones educativas las medidas que estimen adecuadas. Estas comisiones u órganos estarán integrados por representantes de la Administración educativa, de la Administración local, de los padres, de los profesores y de los centros públicos y privados concertados” (art. 86.2). Aunque la forma en que se hace más palmaria su participación en el control y gestión de los centros es a través de su integración en el Consejo Escolar, como órgano colegiado de gobierno. Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro formará parte del mismo (art. 126.1,c). Y ya que se trata de la integración del Gobierno local en uno de los órganos colegiados de gobierno de los centros, convendría llamar la atención sobre una de sus competencias a propósito de su vinculación con el ámbito municipal: —~~h~~ar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos” (art. 127, i).

A los entes locales se les reconoce, además, el derecho de crear centros educativos públicos, ser titulares de los mismos (lo que implica asumir la absoluta financiación de todos sus gastos: personal, materiales, recursos...) e integrarlos en la red de centros públicos de la Comunidad Autónoma, si cumplen los requisitos que se fijan a este respecto, —~~at~~enden poblaciones escolares de condiciones socioeconómicas desfavorables o que desempeñen



una reconocida labor en la atención a las necesidades de escolarización” y así lo solicitan (Disposición Adicional Trigésima).

Las últimas referencias en esta Ley a la participación de los Ayuntamientos en la educación están contenidas en la Disposición Adicional Quince. Y, aunque pareciera ser más una suerte de exposición sintética de contenidos abordados en otros lugares del articulado de la Ley, realmente presenta algunos de los ejes sobre los que gira la colaboración entre las Administraciones educativas y la Administración local, como una forma de compendiar el alcance de dicha colaboración y de recoger otras posibles vías de encuentro. Por ello se regula que:

1. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos e instrumentos para favorecer y estimular la gestión conjunta con las Administraciones locales y la colaboración entre centros educativos y Administraciones públicas. En lo que se refiere a las corporaciones locales, se establecerán procedimientos de consulta y colaboración con sus federaciones o agrupaciones más representativas.
2. La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, corresponderán al municipio respectivo. Dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización de la Administración educativa correspondiente.
3. Cuando el Estado o las Comunidades Autónomas deban afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, dependientes de las Administraciones educativas, para impartir educación secundaria o formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros,

los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos. Lo dispuesto no será de aplicación respecto a los edificios escolares de propiedad municipal en los que se imparta, además de educación infantil y educación primaria o educación especial, el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Si la afectación fuera parcial se establecerá el correspondiente convenio de colaboración entre las Administraciones educativas.

4. Los municipios cooperarán con las administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes.

5. Las Administraciones educativas podrán establecer convenios de colaboración con las corporaciones locales para las enseñanzas artísticas. Dichos convenios podrán contemplar una colaboración específica en escuelas de enseñanzas artísticas cuyos estudios no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica.

6. Corresponde a las Administraciones educativas establecer el procedimiento para el uso de los centros docentes, que de ellas dependan, por parte de las autoridades municipales, fuera del horario lectivo para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social. Dicho uso quedará únicamente sujeto a las necesidades derivadas de la programación de las actividades de dichos centros.

7. Las Administraciones educativas, deportivas y municipales, colaborarán para el establecimiento de procedimientos que permitan el doble uso de las instalaciones deportivas pertenecientes a los centros docentes o a los municipios. (Disposición Adicional Quince)

No puede existir duda en que, como apuntamos más arriba, la LOE ha dotado a los Ayuntamientos o corporaciones locales de un mayor protagonismo decisorio. La posibilidad de integrarse con mayor peso en el engranaje educativo del Estado y/o de la Comunidad Autónoma queda, en su articulado, mucho más abierta que en las propuestas legislativas anteriores. Sin embargo, es preciso reconocer, como recuerda Frías del Val (2007, pp. 14-15), que el marco competencial de las corporaciones locales, fijado en la Constitución y en los Estatutos de Autonomía, no ha sido ampliado ni recortado por ninguna ley educativa, pues una ley orgánica no puede cambiar el mapa competencial definido en la Carta Magna y desarrollado con posterioridad por otros textos legislativos. Sin embargo, a nuestro juicio, ello no ha sido obstáculo para que las leyes educativas que sucesivamente se han ido aprobando e implantado hayan profundizado y ampliado —hasta llegar casi al extremo de agotarlos— todos sus límites.

La Comunidad Autónoma de Andalucía fue una de las primeras en obtener las competencias plenas en materia de educación. Ello le ha permitido, a lo largo de estas últimas casi tres décadas, configurar un sistema educativo con rasgos propios, mediante la aprobación e implantación de sus propias medidas educativas contenidas en varias disposiciones —algunas incluso con rango de ley autonómica— y la creación de una estructura organizativa adaptada a sus propias necesidades. El último texto con rango de Ley que emanó del Parlamento de Andalucía y que articula la educación en la comunidad es la Ley de Educación del año 2007 (conocida por el acrónimo LEA).

Para Andalucía, la LEA es la encarnación, en una región con sus propias particularidades idiosincráticas, de las disposiciones que con carácter general y básico se recogen en la LOE, que por ser una Ley Orgánica, obliga a todos los poderes públicos del Estado —las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales también lo son— a cumplir con lo recogido en su articulado. De ello se deduce que, salvo por ampliación de lo que

potestativamente se deja en manos de las Comunidades Autónomas, las disposiciones básicas en ella recogida son de obligado cumplimiento por el resto de administraciones educativas.

En relación con los lazos de colaboración con las corporaciones locales, la LEA reproduce casi exactamente lo que ya se ha dicho más arriba sobre la LOE. La primera referencia la encontramos en la alusión a la posible titularidad municipal de los centros educativos (art. 3.3). Las corporaciones locales, como la administración autonómica, la estatal y la iniciativa privada, puede ser también titular de centros docentes. No sólo están obligadas a facilitar la cesión de terrenos para la edificación de los centros de titularidad de la Comunidad Autónoma; también pueden edificarlos, construirlos y mantenerlos por sí mismas, concertando con la Administración autonómica todos los aspectos a los que obligan las disposiciones vigentes antes de recibir la autorización para la impartición de unas determinadas enseñanzas.

Con las corporaciones locales también se podrán realizar convenios que garanticen suficientes puestos escolares en el primer ciclo de la educación infantil (art. 41.3) o que impliquen el compromiso de participar en la impartición de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, que los Ayuntamientos podrán solicitar para sí en los mismos términos en que lo hacen los centros educativos autorizados (art. 59.2).

Como hiciera la LOE dedicando una Disposición Adicional —la quince— a la colaboración entre administraciones educativas y corporaciones locales, la LEA trata sobre esta misma temática dentro del cuerpo de la ley, en el Capítulo I del Título VII. El enunciado de este capítulo es ya suficientemente expresivo de lo que se pretende: regular la *cooperación entre la Administración educativa y las Corporaciones locales*. Y, para conseguir este propósito, que es además uno de los objetivos que se propone la ley —como se recoge en el art. 5, r: —La presente Ley tiene los siguientes objetivos: Favorecer la cooperación de las entidades locales, las universidades y otras instituciones con la Administración

educativa del a Junta de Andalucía”—, la LEA fija el siguiente marco de colaboración:

Artículo 169.

1. Las Corporaciones locales cooperarán con la Administración educativa en la programación de la enseñanza y en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria. Asimismo, facilitarán la información demográfica necesaria para planificar los procesos de escolarización y podrán cooperar en la realización de actividades o servicios complementarios, en los términos previstos en la presente Ley y en la demás normativa que resulte de aplicación.

2. La Consejería competente en materia de educación establecerá procedimientos de colaboración con las federaciones de Corporaciones locales más representativas de Andalucía.

Artículo 170.

Los municipios pondrán a disposición de la Administración educativa los solares necesarios para la construcción de los nuevos centros docentes públicos que sean necesarios en las nuevas áreas de expansión, suelos que han sido obtenidos gratuitamente por la Corporación local en los desarrollos de los instrumentos urbanísticos, y cooperarán con la Administración educativa en la obtención de solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes públicos en los restantes casos.

## Artículo 171.

1. De conformidad con lo establecido en el apartado 2 de la disposición adicional decimoquinta de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, la conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial dependientes de la Administración educativa corresponderán al municipio respectivo. Dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Administración educativa.

2. De acuerdo con lo recogido en el apartado 3 de la disposición adicional decimoquinta de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, cuando la Comunidad Autónoma deba afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, dependientes de la Administración educativa, para impartir educación secundaria o formación profesional, asumirá, respecto a los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos. Lo dispuesto no será de aplicación respecto a los edificios escolares de propiedad municipal en los que se impartan, además de educación infantil y educación primaria o educación especial, el primer y el segundo curso de educación secundaria obligatoria. Si la afectación fuera parcial, se establecerá el correspondiente convenio de colaboración entre las administraciones afectadas.

Artículo 172.

La Administración educativa podrá establecer convenios de cooperación con las Corporaciones locales para la creación de centros de titularidad municipal que impartan enseñanzas del sistema educativo.

Artículo 173.

La Administración educativa colaborará en el sostenimiento de los conservatorios elementales y de las escuelas de música y danza de titularidad municipal mediante la concesión de ayudas económicas, conforme a criterios de publicidad, concurrencia, transparencia, objetividad y no discriminación.

Artículo 174.

1. La Administración educativa y las administraciones locales podrán colaborar en la prestación del servicio educativo. De manera particular, se podrán establecer mecanismos de colaboración en los siguientes aspectos:

- a) Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.
- b) Desarrollo de programas y actuaciones de compensación educativa, actuaciones dirigidas al alumnado de familias temporeras y de inserción sociolaboral de jóvenes con especiales dificultades de acceso al empleo.
- c) Aplicación de los criterios de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

- d) Desarrollo de programas y actuaciones de educación permanente de personas adultas.
- e) Desarrollo de actividades complementarias y extraescolares dirigidas al conocimiento del municipio, de sus bienes de interés cultural y de su medio ambiente, así como aquellas que potencien los valores ciudadanos.
- f) Utilización de las instalaciones de los centros docentes fuera del horario escolar.
- g) Utilización de las instalaciones escolares para la realización de actividades de educación no formal en períodos vacacionales.
- h) Utilización de las instalaciones municipales por el alumnado matriculado en los centros docentes.
- i) Utilización coordinada de las bibliotecas escolares y municipales.
- j) Utilización coordinada de las instalaciones deportivas.
- k) Realización de actividades extraescolares de los centros docentes.

2. Para hacer efectiva la colaboración a que se refiere el apartado anterior, se podrán suscribir los correspondientes convenios, en los que se establecerán las condiciones generales que articulen dicha cooperación.

Un detenido análisis de lo recogido en este articulado no nos llevaría más allá que a indicar determinados matices con respecto a lo recogido en la



LOE, que, como se ha podido ver, es explícitamente citada —y literalmente copiado su contenido— en el articulado de la LEA. En las tablas siguientes se hace una breve síntesis de todos los contenidos relacionados con la cooperación entre la administración local y la educativa, según han sido reflejados en las sucesivas disposiciones estatales y autonómicas.

<b>Norma</b>	<b>Atribuciones concedidas a las Corporaciones locales</b>
<b>Ley 7/1985 de Bases de Régimen Local</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar en la programación de la enseñanza.</li> <li>▪ Cooperar con la Administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los centros docentes públicos.</li> <li>▪ Intervenir en sus órganos de gestión.</li> <li>▪ Participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.</li> <li>▪ Los municipios pueden realizar actividades complementarias de las propias de otras Administraciones públicas y, en particular, las relativas a la educación, la cultura, la promoción de la mujer, la vivienda, la sanidad y la protección del medio ambiente.</li> </ul>
<b>LODE (1985)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La participación en los órganos de dirección de los centros públicos, mediante la designación de un</li> </ul>

	<p>representante municipal en el consejo escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La representación de las Entidades locales en el Consejo Escolar del Estado a través de la asociación de ámbito estatal con mayor implantación.</li> <li>▪ La cooperación con las Administraciones educativas en: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La creación, construcción y mantenimiento de centros</li> <li>○ Vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria</li> <li>○ Creación de centros</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>LOGSE (1990)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Convenios con la Administración educativa para la educación infantil, la educación especial y enseñanza de adultos.</li> <li>▪ Colaboración con los centros educativos en las actividades extraescolares y promoción de la relación entre la programación de aquéllos y el entorno socioeconómico.</li> <li>▪ La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros de educación infantil de segundo ciclo o especial<sup>3</sup>, así como el uso de centros docentes fuera del horario</li> </ul>

<sup>3</sup> Modificada por la “Ley de Acompañamiento” de los Presupuestos Generales del Estado de 1997 (LMFAOS), que incluye también los gastos de las unidades de Enseñanza Secundaria cuando ésta se imparta en Centros de Primaria.

	<p>lectivo para actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La coordinación de las ofertas de puestos escolares de educación infantil entre las distintas Administraciones públicas.</li> <li>▪ La organización de programas específicos de Garantía Social en colaboración con la Administración local.</li> <li>▪ La coordinación de las ofertas de Formación Profesional reglada y ocupacional por las Administraciones públicas.</li> <li>▪ La coordinación de las actividades conducentes a la transición del sistema educativo al mundo laboral y a la superación de hábitos sociales discriminatorios, garantizando la Administración educativa la relación entre estas actividades y las que desarrollarán las Administraciones locales en este campo.</li> <li>▪ El desarrollo de acciones de carácter compensatorio por los poderes públicos.</li> </ul>
<b>LOCE (2002)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La cooperación de las Administraciones públicas para articular sistemas eficaces de información, verificación y control</li> </ul>

	<p>de las becas y ayudas financiadas con fondos públicos y para el mejor logro de los objetivos señalados...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La promoción de la participación entre las Administraciones públicas y otras instituciones y entidades para el desarrollo de los Programas de Iniciación Profesional.</li> <li>▪ La colaboración de las Administraciones educativas con otras Administraciones o entidades públicas y privadas para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales al centro escolar.</li> <li>▪ La atención preferente, dentro del ámbito de las enseñanzas para las personas adultas, de las Administraciones públicas a aquellas personas que no hubieran podido completar la enseñanza básica. Y la promoción de convenios de colaboración con las universidades, entes locales, y otras instituciones o entidades, para desarrollar las enseñanzas para las personas adultas.</li> <li>▪ La colaboración de las Administraciones educativas con</li> </ul>
--	---

	<p>otras instancias administrativas para garantizar la autenticidad de los datos que los interesados aporten en el proceso de admisión de alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La colaboración de las Administraciones locales con los centros educativos para impulsar las actividades extraescolares y promover la relación entre la programación de los centros y el entorno en que éstos desarrollan su labor, así como la colaboración en el fomento de la convivencia en los centros y en el control del absentismo escolar.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>LOE (2006)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las Administraciones educativas y las Corporaciones locales coordinarán sus actuaciones, cada una en el ámbito de sus competencias, para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en esta Ley.</li> <li>▪ Las ofertas educativas dirigidas a personas en edad de escolarización obligatoria que realicen las Administraciones u otras instituciones públicas, así como las actuaciones que tuvieran finalidades educativas o</li> </ul>

	<p>consecuencias en la educación de los niños y jóvenes, deberán hacerse en coordinación con la Administración educativa correspondiente.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo. Así mismo, coordinarán las políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en este ciclo. A tal fin, determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales, otras administraciones y entidades privadas sin ánimo de lucro.</li><li>▪ Participar, bajo la coordinación de las Administraciones educativas, en la oferta de programas de cualificación profesional inicial.</li><li>▪ Colaborar en la planificación de la oferta de las enseñanzas de formación profesional.</li><li>▪ Podrán colaborar con otras Administraciones públicas con competencias en la formación de adultos.</li><li>▪ Participación de un concejal o un representante del Ayuntamiento en</li></ul>
--	--

el Consejo Escolar del Centro.

**Tabla 12.** Referencias en la legislación estatal a las atribuciones municipales en educación

Norma	Atribuciones
<p><b>LEA (2007)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Las Corporaciones locales cooperarán con la Administración educativa en:<ul style="list-style-type: none"><li>○ la programación de la enseñanza</li><li>○ la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria</li><li>○ facilitar la información demográfica necesaria para planificar los procesos de escolarización</li><li>○ la realización de actividades o servicios complementarios.</li></ul></li><li>▪ La Consejería competente en materia de educación establecerá procedimientos de colaboración con las federaciones de Corporaciones locales más representativas de Andalucía.</li><li>▪ Pondrán a disposición de la Administración educativa los solares necesarios para la construcción de los nuevos centros docentes públicos.</li><li>▪ La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios</li></ul>

	<p>destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial dependientes de la Administración educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ La Administración educativa podrá establecer convenios de cooperación con las Corporaciones locales para la creación de centros de titularidad municipal que impartan enseñanzas del sistema educativo.</li><li>▪ La Administración educativa colaborará en el sostenimiento de los conservatorios elementales y de las escuelas de música y danza de titularidad municipal mediante la concesión de ayudas económicas, conforme a criterios de publicidad, concurrencia, transparencia, objetividad y no discriminación.</li><li>▪ Prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.</li><li>▪ Desarrollo de programas y actuaciones de compensación educativa, actuaciones dirigidas al alumnado de familias temporeras y de inserción sociolaboral de jóvenes con especiales dificultades de acceso al empleo.</li><li>▪ Aplicación de los criterios de</li></ul>
--	---



	<p>admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desarrollo de programas y actuaciones de educación permanente de personas adultas.</li> <li>▪ Desarrollo de actividades complementarias y extraescolares dirigidas al conocimiento del municipio, de sus bienes de interés cultural y de su medio ambiente, así como aquellas que potencien los valores ciudadanos.</li> <li>▪ Utilización de las instalaciones de los centros docentes fuera del horario escolar.</li> <li>▪ Utilización de las instalaciones escolares para la realización de actividades de educación no formal en períodos vacacionales.</li> <li>▪ Utilización de las instalaciones municipales por el alumnado matriculado en los centros docentes.</li> <li>▪ Utilización coordinada de las bibliotecas escolares y municipales.</li> <li>▪ Utilización coordinada de las instalaciones deportivas.</li> <li>▪ Realización de actividades extraescolares de los centros docentes.</li> </ul>
--	---

<p><b>Decreto 155/1997, de 10 de junio, por el que se regula la cooperación de las entidades locales con la Administración de la Junta de Andalucía en materia educativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Art. 1: Las entidades locales podrán colaborar con la Consejería de Educación y Ciencia en la programación general de la enseñanza, especialmente en la planificación y gestión de construcciones escolares</li> <li>▪ Art. 2.1: Los municipios por sí y a través de los Consejos Escolares Municipales podrán cooperar con la Consejería de Educación y Ciencia en el programa de construcciones escolares.</li> <li>▪ Art.2.2: Remitir a las Delegaciones Provinciales necesidades de actuación de reforma, ampliación y nuevas construcciones en la red de centros docentes públicos no universitarios.</li> <li>▪ Art. 3: Planes de actuación.</li> <li>▪ Art. 4: Ofrecimiento de terrenos.</li> <li>▪ Art. 5: Cooperación en la gestión de las construcciones escolares.</li> <li>▪ Art. 5.3: La gestión de las entidades locales podrá abarcar las siguientes actuaciones: redacción de proyectos, construcción de nuevos centros, ejecución de obras de reformas...</li> <li>▪ Art. 5.4: Formalizando el convenio... los municipios contratan estudios geotécnicos,</li> </ul>
--	--

	<p>redacción de proyectos, obras y su dirección facultativa. Financiación por la Junta de Andalucía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Art. 6.1: Conservación, mantenimiento y vigilancia de los centros: Centros de Educación Infantil de Segundo Ciclo, Educación Primaria y Educación Especial. Si la Consejería afecta por necesidades de escolarización centros de titularidad municipal, asume los gastos que los municipios venían sufragando.</li> <li>▪ Art. 8.1: Utilización de locales: podrán ser utilizados fuera del horario lectivo por los centros docentes, municipios y cualesquiera otras personas físicas o jurídicas, públicas o privadas, para la realización de actividades educativas, culturales, artísticas, deportivas o sociales...</li> <li>▪ Art. 8.2: Los municipios tendrán preferencia en la utilización de los edificios escolares en los centros docentes públicos de Educación Infantil de Segundo Ciclo, Educación Primaria y Educación Especial... A tal efecto, los directores de los centros facilitarán a los municipios respectivos el horario general del centro...</li> </ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Art. 8.3: En todo caso, los usuarios deberán garantizar el normal funcionamiento de los centros... y la adopción de las medidas oportunas en materia de vigilancia, mantenimiento y limpieza de los locales e instalaciones.</li> <li>▪ Capítulo V: Cooperación en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.</li> <li>▪ Art. 11: Convenios: Las Entidades Locales podrán cooperar en la prestación del servicio educativo y en la realización de actividades o servicios complementarios. Estas actividades podrán desarrollarse a través de convenios con la Consejería de Educación y Ciencia... sobre: Educación Infantil, programas específicos de garantía social, enseñanzas de régimen especial, escuelas específicas de música y danza, educación de personas adultas, actividades extraescolares, actividades de orientación del alumnado, desarrollo de acciones de carácter compensatorio o actividades o servicios complementarios.</li> </ul>
--	---

**Tabla 13.** Referencias en la legislación autonómica de Andalucía a las atribuciones municipales en educación

¿Podríamos afirmar que los entes locales tienen competencias educativas con el soporte normativo que se ha citado en este análisis? A nuestro juicio, si por competencias se ha de entender la capacidad para dirigir de un modo autónomo, libre y no condicionado determinados asuntos, todo parece inclinarse hacia un no. En materia educativa, son muchos los ámbitos dentro de la educación que quedan muy alejados de la vida del municipio. Y aquéllos sobre los que parecen tener alguna vinculación, lo son sólo en la medida en que cumplen o ejecutan lo que la Administración autonómica o estatal ha dictaminado. En este sentido, los entes locales no están muy lejos de ser meros brazos ejecutores de los dictados de otras Administraciones con verdaderas competencias en materia educativa. La descentralización de competencias educativas hacia el último eslabón de la cadena de Administraciones públicas parece que sigue siendo una materia pendiente.

Sin embargo, donde sí parece que se ha avanzado algo más que en descentralización es en el proceso de desconcentración. Ambas figuras —desconcentración y descentralización— no son jurídicamente homologables, aunque entrañen similitudes. No es lo mismo que una administración reciba una transferencia de competencias en términos de desconcentración a que las reciba dentro de un proceso de descentralización. El proceso de desconcentración se traduce en la atribución de una competencia a un órgano que no está en la cima o cúspide de la Administración (Mur Montero, 2994, p. 43). Las competencias que se le otorgan sólo lo son de naturaleza funcional, no normativa; y se hace únicamente para mejorar y simplificar los procesos administrativos y prestar un mejor servicio a la ciudadanía. Ello supone, pues, la existencia de una administración centralizada que asume voluntariamente desprenderse del ejercicio funcional de determinadas competencias, otorgándoselas a otros órganos que están vinculados a ella o sobre los que mantiene una determinada dependencia jerárquica.

En el ámbito educativo, como en otras políticas no dependientes de la administración local —pero muy vinculadas al llamado estado de bienestar—,

la participación de otras entidades se ha traducido en la creación de instrumentos de participación ciudadana en el control y la gestión. En este plano, los Ayuntamientos, y el resto de entes locales, han recibido de la Administración Central u Autonómica, en aras a un mejor servicio a la ciudadanía, una suerte de atribuciones que ni son originariamente propias de estos entes locales ni las pueden ejercitar si no es con arreglo a los términos contenidos en las directrices emanadas por la administración —desconcentrante”.

Pese a todas estas disquisiciones terminológicas, el papel de los entes locales en materia educativa ha sido y sigue siendo excesivamente raquítico. La descentralización se ha quedado detenida en los entes autonómicos, sin considerar que, de la misma manera que para algunos aspectos de la vida de los ciudadanos se consideró que las Comunidades Autónomas podían jugar un mejor papel en la prestación de servicios, también podía predicarse lo mismo de los Ayuntamientos.

#### **4.4.- Del segundo al tercer nivel de gobierno: ¿es posible un mayor protagonismo local en materia de educación?**

En las más de tres décadas de vigencia de la Constitución Española, la descentralización de competencias a favor de las Comunidades Autónomas ha sido un proceso imparable. El afán de los Gobiernos de las regiones por asumir un mayor techo competencial ha derivado incluso en que un buen número de competencias que según el artículo 149 de la Constitución son exclusivas del Estado —ya lo apuntábamos en otro lugar—, pasen a manos de las Comunidades Autónomas. Ello ha supuesto un vaciamiento del poder del Estado que no pocas veces se ha convertido en objeto de duras críticas por quienes consideran que ya se han sobrepasado todos los límites en la configuración del Estado de las Autonomías.

No vamos a entrar aquí en este debate, que pensamos no nos corresponde a nosotros abordarlo en este trabajo, sino en un dato que sí debiera ser objeto de un riguroso análisis. Puede ser suficientemente ilustrativo el modo como lo plantea Subirats (2005) en su interesante trabajo sobre las nuevas políticas educativas locales, ofreciendo una panorámica en progresión de la transformación de los Ayuntamientos desde el final de la dictadura franquista hasta nuestros días. Y este proceso, superpuesto al del nacimiento, crecimiento y madurez de las comunidades autónomas, no deja dudas acerca de quiénes han sido los grandes beneficiarios del proceso de descentralización del Estado y, por el contrario, quiénes siguen esperando que se lleve a cabo la segunda descentralización, la que va de las Comunidades Autónomas a las Comunidades Locales.

Con mucha razón ha afirmado García Garrido (2005) que los procesos de descentralización no han sabido —o querido— evitar caer en el mismo proceso de centralización, que con tanto ahínco han combatido, cuando de apropiarse de las competencias de una instancia superior se ha tratado. El proceso se ha detenido o ralentizado sobremanera cuando, una vez constituidos en nivel con capacidad de poder, se ha pretendido hacer partícipe del mismo a otras administraciones inferiores.

Las llamadas en pro de una —desnacionalización” de los actuales sistemas educativos nacionales no están exentas, a su vez, de espíritu —nacionalista”. Los movimientos descentralizadores acaban muchas veces instaurando —centralizaciones” de más reducido espectro, en el ámbito de una región concreta o territorio determinado. En el fondo, sus promotores no han renunciado al nacionalismo en cuanto esquema mental de construcción política, sino que lo adoptan con más energía si cabe para defender lo que consideran sus peculiaridades propias y sus rasgos —nacionales” diferenciados. (p. 37)

La misma idea que, bastantes años antes, cuando aún no se había completado el mapa autonómico en cuanto a las transferencias de las competencias educativas a las comunidades autónomas, recogía Viñao (1994) en uno de sus trabajos sobre la descentralización en España. Se expresaba precisamente así:

La praxis de la descentralización —como la de la centralización— es, no obstante, un ejercicio contradictorio; es decir, plantea nuevas contradicciones y dilemas (Weiler, 1992). Por de pronto la descentralización no es, como se dice, sólo una redistribución territorial de poder mediante su transferencia desde un centro determinado a los entes territoriales que integran el conjunto del sistema u organización. Tampoco es únicamente el ejercicio del poder, sin más, desde los mencionados entes. Es también un proceso de multiplicación y de dispersión de los espacios de poder entre una diversidad de órganos que actúan como nuevos centros en relación con aquellos otros integrados territorialmente en ellos. Llevada a sus últimas consecuencias, la descentralización abre todo un proceso de redistribución del poder que, en los sistemas educativos, conduce desde un centro nacional a las regiones, provincias, comarcas o distritos y municipios y, en último término, a los centros docentes. No se interrumpe ni finaliza en alguno de los niveles citados. Plantea en cada uno de ellos, a su vez, la cuestión de la participación colegiada en los procesos de toma de decisiones, sobre todo de los profesores, padres, alumnos y administradores, pero también de los representantes políticos de dichos niveles, así como de los del mundo empresarial, sindical o asociativo. (pp. 33-34)

En el mismo sentido se ha expresado, más recientemente, Subirats (2005), para quien la descentralización educativa como traspaso de la capacidad de decidir a las Comunidades Autónomas, si bien dejó al margen a los municipios en un primer momento, por razones de justicia social, a día de



hoy no puede justificarse que sigan teniendo un papel meramente residual en el ámbito educativo. Digámoslo mejor con sus propias palabras:

Desde la recuperación de la democracia se ha ido conformando una política educativa, que, desde las bases estatales que han definido las características esenciales, y desde el desarrollo que de las mismas han llevado a cabo las autoridades educativas autonómicas, se ha implementado mediante una presencia variable (según comunidad autónoma) de agentes no públicos en la prestación de los servicios y desde una notable centralización de la capacidad de decisión en manos de los servicios centrales educativos de cada comunidad autónoma. El papel de los municipios en este escenario ha sido residual y periférico. Si bien eso tal vez era comprensible en una fase en la que había que recuperar déficits históricos —había que asegurar el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo— en estos momentos no parece estar justificado. La centralización y cuasimonopolio de las comunidades autónomas en materia educativa sigue hoy sin contar con el territorio, el cual muchas veces es visto no como potencial colaborador, sino más bien como escollo o contrincante a vencer o soslayar. (p. 198)

En efecto, los primeros años del nuevo régimen democrático, tras el final de la dictadura de Franco y el período llamado de la Transición a la Democracia, no pudieron sino orientarse hacia el nacimiento, constitución y puesta en marcha de las nuevas instituciones surgidas de la Constitución de 1978. Algunas instituciones, como las ligadas al autogobierno de las regiones, se retomaron incluso antes de que se aprobara la Constitución y en ella quedaron legitimadas para las ya existentes —como fue el caso de Generalidad de Cataluña, con la llegada de José Taradellas, su presidente en el exilio, en 1977— y las que adoptaran la decisión de constituirse en comunidades autónomas. Los ayuntamientos, que sí habían existido durante el régimen franquista, tuvieron que acometer un proceso de reconfiguración a la nueva realidad del Estado. Lo cierto es que lo hacían partiendo de una

escasísima importancia en cuanto a los poderes que habían desempeñado en esta etapa. El acusado centralismo político del Estado había convertido a los Ayuntamientos, como tuvimos ocasión de deducir de los retazos de la historia del municipalismo en España, en meros aparatos administrativos, como una suerte de ramificaciones, del poder central, sin competencias ni capacidad decisoria en casi ningún aspecto.

Ante este panorama, y con todo por hacer, concretar y decidir, con los únicos márgenes expresados en la Constitución —y posteriores leyes que la desarrollan— y el impulso decisivo de los ciudadanos, los Ayuntamientos de la recién estrenada democracia orientaron sus primeros esfuerzos a la gestión de los servicios básicos que debían prestar necesariamente para facilitar y mejorar la convivencia ciudadana. La forma en que lo cuenta Subirats (2005) es tan clara y expresiva que preferimos reproducir sus palabras a parafrasearlas:

El raquitismo municipal heredado del franquismo y la gran fuerza de demanda de los ciudadanos orientaron los primeros años de democracia local hacia la construcción de organizaciones capaces de aumentar y mejorar los servicios que ofrecían los ciudadanos sin preguntarse en demasía lo que tenía que hacerse. Es en este contexto en el que podemos hablar de un cierto proceso de despolitización del primer gobierno local. Se hacía todo y de todo. Y se hacía sin plantearse demasiado a fondo qué modelo de ciudad o de desarrollo local se estaba impulsando. La política (entendida como estrategia en la que proyectar valores) no era la primera preocupación. Hasta los primeros años de la década de los 90 lo que parecía preocupar más eran los temas de gestión, con un especial énfasis en los problemas ya tradicionales del urbanismo y en los más nuevos de la promoción económica local. (pp. 191-192)

En buena medida, las Gobiernos locales de aquellos primeros años de la democracia, tuvieron que ocuparse de hacer frente a cuestiones básicas para

la ciudadanía. No eran pocos los municipios en los que no existían siquiera los servicios mínimos de recogida de basura o residuos, por ejemplificar una de las carencias, o si existían contaban con muy pocos recursos para poder realizarla con los medios adecuados. Se carecía de las infraestructuras básicas hasta en los saneamientos públicos y no existía un planeamiento urbanístico de las ciudades y pueblos que mantuviera ordenado el crecimiento y lo equilibrara en función de determinadas variables. Las necesidades eran tantas y tan acuciantes, que con los medios de que se disponía —que no eran tantos, si se los compara con los que ahora poseen la mayoría de esos municipios—, había que darles respuesta de modo urgente.

Esta situación, aunque pareciera presentar una situación menesterosa de la gestión local, desde el punto de vista de la acción política era todo un potencial inagotable para las organizaciones políticas. La urgente necesidad de hacer cosas por el pueblo, por los vecinos, llenaba fácilmente los programas electorales de promesas que se conjugaban con verbos de acción. Había que crear, mejorar, acondicionar, paliar, adecentar, poner en marcha, incentivar, dedicar recursos a, crear puestos de trabajo públicos, etc. Una fuente de iniciativas políticas aguardaba a recibir el respaldo mayoritario de los ciudadanos, o pendía del juego de las alianzas políticas, para situarse en disposición de ser aplicadas, expandidas y desarrolladas desde las instancias municipales del poder.

Sin embargo, con la llegada de la década de los años 90, la situación de los Ayuntamientos cambia radicalmente. Acumulan una herencia de acciones que casi da por finiquitada cualquier posibilidad de seguir agotando el filón de la gestión como necesidad de primer orden. Se alcanza un nivel de madurez en la gestión de las políticas dependientes de los municipios, que hace forzoso un viraje hacia nuevos yacimientos desde los que extraer iniciativas de nuevo cuño, al tiempo que se mantiene, se alienta y se enriquece lo que se ha levantado en los años anteriores. A ello se suma, además, que el proceso de integración en la Unión Europea y los acuerdos de convergencia suscritos,

obligan al País a contener el gasto y a ajustar ciertas partidas presupuestarias para conseguir que España alcance los niveles fijados por Europa en el Tratado de Maastricht (Subirats, 2005).

En este nuevo contexto parecía y parece que ya no se trata tanto de construir como de mantener y de buscar una posición propia en el entramado social. Ya no basta con gestionar, se ha de saber cuál es la dirección que se quiere seguir. Los temas sociales sobre todo, y, en menor medida, los temas ambientales aparecen con fuerza en las agendas de actuación de los poderes públicos locales de finales de los 90. (p. 192)

En los últimos años, la educación se ha incluido como un elemento muy atractivo dentro de los nuevos retos a los que quieren hacer frente los municipios. Si no fuera así, no se entendería el interés que se ha despertado en muchos de ellos por cierto tipo de dinámicas transversales, que reflejan el interés de la ciudadanía y de sus políticos por la formación de sus generaciones más jóvenes como garantía de supervivencia de sus comunidades urbanas y rurales. Las denominadas Agendas 21, los Planes Estratégicos o Presupuestos Participativos y los ya bastante extendidos Proyectos Educativos de Ciudad, sobre los que trataremos en el siguiente capítulo, son claros ejemplos del interés de los Gobiernos locales por un escenario de participación e implicación de la ciudadanía en esferas de la vida social que durante siglos han discurrido muy al margen de sus preocupaciones y quehaceres.

Ahora bien, un proyecto como el que trazan muchos entes locales, que toma como punto de partida hermenéutico la capacidad que se les concede para fomentar y realizar actividades dentro del campo de la educación; que se planea como un esfuerzo compartido por superar las clásicas barreras de separación entre las instituciones educativas y el municipio en el que se asientan éstas; que quiere estrechar los lazos de mutua cooperación entre los

actores sociales, políticos y los agentes educativos y que, sobre todo, quiere hacer a toda la comunidad local corresponsable del hecho educativo que se desprende de las potencialidades de su territorio, de su entorno local, de su municipio, no puede afrontarse sólo y únicamente desde la institución escolar. En este punto manifestamos estar de acuerdo con la posición de Subirats (2005):

Hablar hoy de educación y de formación exige referirse a una trama de instituciones y actores que desbordan el estricto marco escolar. Así, cuando hablamos de relación comunidad-escuela, lo hacemos desde la convicción que en el ámbito comunitario no sólo existen recursos formativos para la escuela, sino que también existen espacios y actores protagonistas de educación. (p. 195)

Y si esto es así, si realmente el municipio aporta tanto a los procesos educativos, al hecho educativo en sí mismo considerado, y si estos aportes no deben ser obviados, puenteados, marginados ni silenciados, la pregunta que habría que formularse, y que se plantean hoy muchos actores sociales desde el ámbito local, es la que indaga sobre la forma de acabar con el papel residual de los Gobiernos locales en esta materia. ¿Cómo conseguir que los municipios puedan gestionar mejor, con plena autonomía y capacidad para hacerlo, la educación desde un planteamiento no restrictivo, colaborativo y, en cierto modo, también decisorio? ¿Es posible un mayor protagonismo del Gobierno local en educación? ¿Es deseable que esto ocurra?

Éste parece ser, sobre todo en el contexto actual, marcado por una galopante crisis económica, un dilema que despierta sentimientos enfrentados. ¿Es mejor descentralizar o centralizar el poder? ¿Es adecuado que otras administraciones tomen parte en el control de la educación? Hoy es posible escuchar opiniones en todos los sentidos. Los hay que, tras la experiencia acumulada de varias décadas de autonomía de los Gobiernos de las comunidades autónomas, claman por un retorno de las competencias

transferidas al poder central del Estado. Pero también quienes se postulan a favor de seguir profundizando en el actual marco organizativo del Estado, dando a cada nivel de Gobierno aquella esfera de control que pueda resultar beneficiosa para el interés general.

Probablemente, lo que no resultaría arriesgado afirmar es que (Mur Montero, 1994)

En una concepción actual de la Administración y con la complejidad propia de los sistemas educativos, una organización que no se fundamente en una distribución de responsabilidades y cometidos —sea con criterios de descentralización, sea con criterios de desconcentración—, está inexorablemente condenada al fracaso. (p. 51)

Donde sí habría un mayor riesgo es en la toma de posición en relación con los criterios para discernir la forma de delimitar la amplitud, el peso, la capacidad de poder decidir de las otras administraciones, sobre todo de la local, en asuntos originariamente reservados al poder del Estado o, en el marco de nuestra territorialización administrativa, a los Gobiernos de las Comunidades Autónomas. Cómo conseguir un mayor protagonismo de los entes locales en esta materia, que pueda materializarse en el ejercicio efectivo, real, de un poder de decisión sobre las políticas educativas más convenientes en un determinado territorio, con capacidad para intervenir sobre aspectos del ámbito educativo formal —no sólo, pues, sobre el no formal—, reservadas a otras instancias superiores, propiciando un mayor protagonismo local en materia educativa, es uno de los retos sobre el que nos gustaría se abriera un amplio debate entre todos los actores y agentes concernidos. La solución a este planteamiento no parece fácil. Y aunque no se haya encontrado aún una vía que canalice las aspiraciones de los municipios por compartir mayor espacio de responsabilidad en esta tarea, las posibles soluciones que puedan ofrecerse en el futuro, independientemente de los aspectos concretos por los que se deslicen, deben evitar que lo que se propongan cree una mayor complejidad,

oscuridad y lentitud en el funcionamiento de la Administración. O sea, que cualquier aporte en este sentido debe intentar no provocar mayores problemas que los que inicialmente se plantea resolver. Si se extiende el espacio de decisión hasta el único nivel que menos peso tiene en este momento, no puede ser para que el municipio, el Gobierno local, se convierta en un obstáculo más, que lentifique el ya a veces tortuoso funcionamiento de un servicio —el educativo— sometido a un férreo aparato de control asentado en otros escalones de la Administración.

Debe evitarse también que el criterio financiero sea el único que prevalezca en la decisión de atraer a los entes locales al espacio de decisión en materia de educación. Como muy bien ha puesto de relieve Mur Montero (1994), la transferencia de competencias inducida por problemas financieros, no sólo no soluciona ningún problema, sino que lo agudiza, al derivar a otra administración una carga económica sin los recursos oportunos para hacerle frente. Las transferencias deben ir unidas a una partida presupuestaria permanente que haga viable que la Administración que las asume pueda ejecutarla. De otro modo, no sólo se traslada el problema de un escalón a otro de la administración, sino que al mismo tiempo se generan desigualdades entre unos territorios con más recursos y otros con menos.

Seguramente no será inútil reconocer que, en este asunto de la descentralización —o segunda descentralización, como suele llamarse ahora a la que teniendo su punto de partida en las Comunidades Autónomas se dirige a los Ayuntamientos como destinatarios— el verdadero problema no está en el origen de la potestad para ejecutar una o varias competencias. Quizá no sea éste el verdadero problema que haya que dilucidar. La verdadera razón de que se plantee la participación de los Gobiernos locales en el ámbito de la educación no es otra que la que parte de la constatación de un hecho inobjetable: la educación es una realidad que se hace presente en las tres esferas administrativas en que se divide el Estado, incidiendo sobre manera en la vida de los centros, las comarcas, las provincias, en el paisaje de los pueblos

y en la vida de sus ciudadanos. Y esta incidencia es mucho más directa, palpable y hasta tangible en el contexto más inmediato de los municipios, que en los organismos y/o entes administrativos de poder y decisión de los Gobiernos autónomo o central. También en este aspecto estamos de acuerdo con Subirats (2005), cuando afirma que “el alejamiento, la distancia entre problemas y autoridades, provoca que casi siempre se llegue tarde” (p. 199). Y ello porque la Administración más cercana, la que con mayor rapidez podría tener noticia de las deficiencias de los centros de su territorio, es la que menos puede hacer por ellos para solventar las más decisivas.

Por tanto, insistimos en que el problema no radica tanto en el debate sobre el lugar en el que ha de estar depositada una determinada competencia, cuanto en la forma más efectiva de dar respuesta a los problemas que surgen en los centros, sin marginar al territorio en el que se asientan. Desde esta perspectiva, hasta algunos asuntos que se dejan en manos de la autonomía de los centros podrían resituarse y traducirse en medidas mucho más efectivas. Piénsese, por ejemplo, en el impulso que desde la normativa se le ha querido dar a la coordinación de los Planes de Centro, concretamente a los proyectos educativos, de los centros de una misma localidad. ¿No sería más adecuado que el Ayuntamiento ejerciera de una suerte de árbitro decisivo en el desarrollo de esta competencia, que dejarlo al albur de los centros educativos, cuando su ejecución no depende en exclusiva de uno de ellos? Y esto sería sólo una muestra de la capacidad que podrían tener los Ayuntamientos para facilitar la tarea educativa, sin mermar la autonomía pedagógica y curricular de los órganos de gobierno y de coordinación docente de los centros educativos. Podrían esgrimirse muchas más situaciones en que los Ayuntamientos cumplirían un papel decisivo en el establecimiento de planes, programas y tareas intercentros, ayudando a superar la excesiva atomización que en ocasiones se deduce de las decisiones u omisiones de los órganos de participación y gobierno de los centros educativos individualmente considerados.



En todo caso, por lo que habría que velar es por la calidad de todo el sistema, al margen de la organización que se le quiera dar al mismo, o, si se prefiere, por una organización que no merme la calidad que el sistema merece, pero sea capaz de adecuarse a las estructuras de las que se dota el Estado para su funcionamiento. O sea, que si el Estado español es esencialmente descentralizado, por cuanto se ha dotado de varios escalones dentro de la Administración General, y a cada uno de ellos no sólo les ha otorgado una serie de competencias, sino que además los ha convertido en susceptibles receptores de otras que originariamente no son propias, la educación no debe ignorar esta cuestión central y amoldarse a esta estructura. Pero evitando que uno de ellos acapare la mayor parte de las competencias en perjuicio de los otros y, como consecuencia de ello, en detrimento de la calidad del servicio que se ha de dar al ciudadano.

En el título que dábamos a este epígrafe nos preguntamos si es posible que se lleve a cabo lo que ya se conoce como —segunda descentralización” en el plano educativo, transfiriendo mayor capacidad decisoria a los entes locales con su correspondiente aporte financiero que le dé sustento. Algunas voces ya se han levantado contra este proceso, si no va unido a algunas reformas previas (se ha señalado, por ejemplo, que es urgente reducir el número de municipios) y a un mayor control por parte de instancias estatales o autonómicas (Parada Vázquez, 2007). De otra parte, las federaciones de municipios y provincias, tanto las del Estado como las que se constituyen en las Comunidades Autónomas, abogan por un pacto que dé lugar a una nueva regulación de la capacidad financiera y decisoria de los entes locales.

Es posible, por otro lado, que ninguno de los extremos sea el camino que haya que seguir. Cuando el debate se centra en el valor dicotómico de la centralización frente a la descentralización, se olvida que antes de llegar a cada uno de los extremos existe una amplia gama de matices intermedios que puede ser más válida para un determinado contexto histórico y político. La proporción en la que haya de encontrarse cada uno de los extremos va a estar

condicionada, sobre todo, por la capacidad de compromiso de la sociedad civil organizada y representada por sus instituciones democráticas de gobierno. Por ello, lo que es válido ahora, pudo no serlo en otras épocas; y lo que es susceptible de ser aplicado en un contexto determinado —en la España del siglo XXI, por ejemplo—, puede que no sea perfectamente transferible a otro —piénsese, por ejemplo, en muchos países de Latinoamérica, que poseen una cultura centralista—, por muchos espacios de interconexión que puedan darse en otras áreas.

A nuestro juicio, no hay porqué abominar de la descentralización, como tampoco considerar que las propuestas centralizadoras del poder son condenables. En la mayoría de las ocasiones, ni una ni otra se dan en puridad, y lo que hay es más bien un continuo que se acerca más a un extremo o a otro. Ahora bien, cuando se apuesta por reformas que obligan a una modificación de los patrones de distribución del poder del Estado, hay que tener en cuenta, siquiera por la trascendencia del proceso, que no debe darse ningún paso que no sea garantía de un mayor fortalecimiento del rol del ciudadano frente al personalismo de muchas instancias o instituciones intermedias; que no garantice, al mismo tiempo, que la Administración del Estado se torne más flexible, dinámica e innovadora, otorgando beneficios de orden político, económico y administrativo, que redunden en una mayor calidad de los servicios que se prestan; y que —y esto quizá incluso por encima de todas las argumentaciones anteriores— facilite la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones, de modo que estimule la participación y el compromiso político por las cuestiones sociales. Puede afirmarse sin miedo a errar que los ciudadanos acrecientan su interés por el servicio público cuando creen, apoyados en hechos objetivos, que las políticas locales, lo que pueden hacer desde las instituciones más próximas a sus quehaceres, tienen una clara repercusión directa sobre sus problemas y las dificultades que surgen en su entorno; y también cuando están convencidos de tener capacidad para solucionarlos y de convertir sus opiniones, sus convicciones, en políticas activas, decisivas y determinantes.

La España actual dejó de ser la España centralizada y centripeta de épocas pasadas, para convertirse, por mor de un complejo proceso de transformación de sus regiones, en un Estado descentralizado, un Estado de las Autonomías, con un reconocimiento competencial amplio. La llamada a una segunda descentralización no debe ir orientada a un vaciamiento del poder autonómico, como tampoco podría aceptarse que el desarrollo del poder autonómico acabara reduciendo al Estado Central a un poder meramente testimonial. Ésta parece ser la hora de los municipios, de las provincias, de los Entes Locales en general. Ha llegado el momento de que se sometan a reflexión sus enormes posibilidades de servicio al bien común. Es el momento de que el Estado de las Autonomías lo sea también de los Entes Locales, de los Municipios y de sus Gobiernos. A ellos les corresponde ahora tomar parte en el verdadero entramado de decisiones que afectan a la calidad de los servicios que se prestan en su territorio. Piden en justicia que se resuelva el problema de la financiación local, para poder gestionar los asuntos que son de su competencia, sin el recurso al suelo, bien finito y limitado que ha sido la gran fuente de ingresos en estas últimas décadas. Y quieren, además, un cuerpo de competencias que vaya mucho más allá de lo recogido en la Ley de Bases de las Haciendas Locales. No creemos, por tanto, que un asunto de esta envergadura se pueda solventar con una mera modificación de esta Ley de Bases. Sería preciso contar con un nuevo instrumento legal, actualizado y encarnado en la situación presente, que tome en consideración las aspiraciones de los municipios y que recoja y dé cuerpo a todas sus demandas. Todo ello en el marco de una mejor y más compacta adecuación al articulado de la Constitución en lo referente a la salvaguarda del principio básico de unidad. Los pueblos están abiertos a los cambios políticos que hagan de la administración de los servicios que prestan una realidad cada vez más eficiente y dinámica. Lo reconoce Puelles Benítez (2004) en uno de sus trabajos sobre las experiencias de descentralización educativa:

La distribución territorial del poder no es una cosa fijada desde siempre, algo que los pueblos deciden de una vez por todas en el acta de su nacimiento político; no es algo estático sino algo fundamentalmente dinámico. Diríamos más, es una cuestión dialéctica en el sentido hegeliano del término: a mayor poder centralizado se enfrenta siempre una tendencia descentralizadora; a mayor descentralización se opone siempre una fuerza centralizadora. El poder político, desde la perspectiva de su organización territorial, vive así inevitablemente asediado por fuerzas antagónicas, por fuerzas de signo contrario, centrífugas y centrípetas. (p. 16)

En materia educativa, sería posible, pues, conceder más competencias a los municipios. Sería incluso hasta deseable que contaran con más poder de decisión en algunos aspectos. Pero también sería imprescindible que, llegado el caso, este proceso se atuviera a algunas condiciones, que son las que vamos a exponer a continuación.

## **5.- DESCENTRALIZAR PARA FOMENTAR LA CORRESPONSABILIDAD ENTRE LAS ADMINISTRACIONES Y MEJORAR LA EFICACIA**

Convendría volver a decir aquí lo que ya se afirmó en otro lugar de este capítulo: descentralizar no significa que el sistema pierda la capacidad de dirigirse de forma estratégica (Subirats, 2002). A partir de esta concepción de base, se puede comprender que por lo que se apuesta cuando se teoriza sobre las bondades de un sistema descentralizado en materia de educación no es por otra cosa que por un entramado de conexiones muy bien planificado, que asigne de modo eficiente los recursos —con la posibilidad real de poder hacer uso de ellos—, en función de las necesidades detectadas en cada contexto real de intervención. Así, podemos afirmar con Subirats (2005),

que todo sistema que quiera conseguir una asignación eficiente de recursos precisa dotarse de un marco de planificación que, desde la

evaluación correcta de las necesidades y de la anticipación de los recursos disponibles, puedan identificar prioridades y objetivos a cumplir, con compromisos efectivos de actuación. (p. 201)

En un sistema descentralizado como el nuestro, se ha de velar por una integración compacta de todas las estructuras de poder concernidas en un espacio de decisión concreto. Planificar en estos términos es quizá una tarea mucho más compleja que cuando se hace desde la atalaya jerárquica de aquella instancia a la que se someten todas las estructuras inferiores. Pero éste no es el caso de la España democrática nacida de la Constitución de 1978, que ha legitimado un Estado plural, dotado de varios niveles de autogobierno dentro de la Administración y con legítimas competencias para cada uno de ellos en muchos ámbitos comunes que afectan a la vida de los ciudadanos y al mismísimo funcionamiento de la Administración. Un Estado configurado en estos términos no puede buscar sino la eficiencia y calidad de los servicios que presta. Aunque para ello tenga que adecuarse a las exigencias que puedan derivarse de la asunción de unas competencias específicas.

En la controversia actual en torno a la capacidad del Estado y las Comunidades Autónomas para afrontar la segunda descentralización, sería conveniente no borrar del horizonte algunos elementos que podrán contribuir a crear un marco adecuado para que este proceso se realice con garantía plena de supeditarse a la calidad y eficiencia. En los aportes que ofrece Gairín (2005, pp. 310-316) al proceso de autonomía de las instituciones educativas —pese a que sus reflexiones tienen como objeto término los centros educativos como sujetos activos de la autonomía institucional, son perfectamente transferibles, con algunas matizaciones, al caso que nos ocupa— se encuentran algunos de los elementos que pueden contribuir a crear un marco adecuado para el ejercicio de la autonomía, que nosotros parafraseamos y completamos desde la perspectiva de lo local en la que situamos nuestras reflexiones:

1. *Concreción del grado de autonomía.* Ello exige una delimitación clara del tipo de autonomía que se desea, que se permite y su objeto. La capacidad de decisión puede permitir el autogobierno (curricular, económico, administrativo...), la elección de materias, la adaptación de programas, la oferta como complemento al programa oficial, la contratación total o parcial de profesorado, etc.
2. *Compromiso de todos.* Los procesos de cambio son siempre difíciles de asumir por las estructuras ya asentadas y satisfechas con sus propias inercias de funcionamiento. Introducir un nivel más en el autogobierno y dotarlo de capacidad no sólo funcional sino también normativa, no resultará una tarea fácil si no cuenta con el compromiso tácito y explícito de todos los actores implicados, desde la Administración que cede sus competencias, la que las recibe y los mismos centros educativos.
3. *Establecimiento de mecanismos compensatorios.* Que aportan el sustento necesario a los contextos más deprimidos o dotados con menos recursos en su entorno. Los mecanismos compensatorios son esenciales cuando se trata de contextos que son uniformemente desiguales y que mantienen desemejanzas en relación a ciertos elementos configuradores. La compensación en el caso concreto de las políticas educativas no es sólo un hecho incuestionable, sino hasta de justicia, teniendo en cuenta la disparidad de contextos a los que ha de llegar la escuela, las necesidades y carencias de los municipios y de sus gentes. Como luego se verá, alguna estrategia concreta que evite una significativa incidencia de las diferencias inherentes a los diversos contextos geográficos y poblacionales sería muy urgente que se tuviera en cuenta para un efectivo ejercicio de la competencia municipal sobre la educación.
4. *Comunicación.* Elemento esencial cuando entran en juego distintos actores. Es un atributo muy necesario cuando sobre un mismo espacio

intervienen varias administraciones. Fomenta, además, el intercambio de experiencias y evita, al mismo tiempo, que se pierda la perspectiva global del servicio sobre el que se tienen competencias.

5. *Potenciación de proyectos municipales.* En este caso sustituimos la perspectiva del Centro, que es la utilizada por Gairín (2005), por la del municipio. Pero es perfectamente aplicable al municipio lo que afirma sobre el proyecto de centro. Capacitar al municipio para que ejerza una tutela sobre los centros del municipio significa que pueda llevar a cabo la tarea de coordinación de los respectivos proyectos de centro, hasta el punto de que pueda (y deba) existir un solo proyecto municipal de educación que incida sobre las prácticas, proyectos, iniciativas, reglamentos, etc. de todos los centros de la localidad. Un proyecto participado por todos los miembros de las comunidades educativas de cada centro residenciado en el municipio, que explice unas mismas aspiraciones y sirva como referente para orientar las intervenciones de políticos, gestores, padres y profesores. En un grado más extremo, como se verá más adelante, podría hablarse de proyectos educativos de ciudad.
  
6. *Profesionalización.* Con una adecuada profesionalización de los servicios municipales de educación —o sea, con una estructura suficientemente preparada y tecnicada para el ejercicio de competencias educativas propias en el ámbito de la educación formal—, los municipios pueden administrar un grado mayor de autonomía competencial que el que poseen en la actualidad. Para que un municipio asuma ciertas competencias educativas y goce de una autonomía en la gestión educativa de su territorio, es necesario contar con profesionales, tanto en el ámbito municipal como en los mismos centros, que superen los condicionantes inherentes a los cambios en los actores políticos, en los gestores de los centros y en ciertos vaivenes impulsados por modismos pasajeros.

7. *Cambio de las condiciones laborales.* Ello es clave en un sistema que cede cierto protagonismo a los municipios. Cuando se trata de la organización de los recursos humanos, y si esta competencia se trasladara —en todo o en parte— a los municipios, las modificaciones en las condiciones laborales del personal docente o complementario a la docencia son de necesidad. No debiera haber dificultades en que los municipios ordenaran los recursos humanos de sus centros, en el marco de unas directrices comunes para toda la Comunidad Autónoma, atendiendo a las circunstancias cambiantes, permanentes o pasajeras, que pudieran aparecer en un momento dado. Como tampoco debiera haber dificultad para que los municipios pudieran contribuir al reconocimiento social, profesional y hasta económico del profesorado de su territorio, sobre todo cuando se implica en proyectos comunitarios o en otras experiencias de educación no formal emparentadas con las de los centros educativos.
8. *La progresividad.* La asunción por parte de los municipios de competencias en el ámbito formal de la educación tiene que guardar una necesaria progresividad. Si un nuevo nivel de la Administración toma partido, con capacidad decisoria, en un entramado configurado según unos moldes que se quieren modificar, no puede hacerlo sino contando con un tiempo de adaptación que ha de ser necesariamente denso y contextualizado. Teniendo en cuenta el mapa de municipios de España, las estructuras nacientes no podrían confundirse con cada municipio, sino que en bastantes casos habrían de constituirse agrupaciones de ellos para poder dar cobertura a sus nuevas competencias. Y este proceso, como es lógico pensar, no podría llevarse a cabo sólo por imperativo legal; implicaría un estudio de los casos en que las estructuras municipales no fueran suficientemente consistentes para sobrellevar por sí mismas el peso de las nuevas responsabilidades.



9. *El trabajo colaborativo.* Si es posible que surjan redes de centros, y no sólo se postula, sino que existen ya estructuras en red que conectan los centros entre sí o con otros entes, también debieran conectarse entre sí los municipios educativos, formando redes que permitan ampliar, impulsar, dinamizar, etc. los servicios educativos que ofrecen. Existen ya algunas experiencias de municipios educativos que ponen en común sus propias iniciativas en el marco de los proyectos educativos de ciudad, que se vienen implantando desde hace ya algunos años. La asunción por parte de los municipios de mayores competencias educativas haría obligatoria la construcción de una red de municipios que prestara el resultado de su propio quehacer a quienes quisieran o necesitaran valerse del mismo para hacerlo propio.
10. *El día a día.* Aunque la normativa cree el espacio adecuado a la autonomía local en educación, lo cierto es que, como afirma Gairín (2005, p. 315), la autonomía se hace real diariamente, con el esfuerzo compartido de todos los que tienen una responsabilidad implicada en ella, con la participación de los centros educativos, de sus agentes educativos, de los padres y el profesorado, y muy especialmente con la decidida voluntad de los gestores de la cosa pública en el ámbito territorial del municipio, como aglutinadores de todos los esfuerzos y cauces para materializar, en acciones reales, objetivas, visibles, la autonomía local y la misma autonomía de los centros instalados en el municipio.

En realidad, aunque todas estas notas son especialmente válidas para cualquier proyecto que aspire a conseguir mayores cotas de autonomía en el ejercicio de una determinada competencia educativa, habría que completarlas con los requerimientos que ofrece Bas Adam (2005, pp. 171-172), para que el proceso de transferencia a los Gobiernos locales de mayores atribuciones pueda alcanzarse de forma realista:

- a) No excluir *a priori* a ningún municipio. Por tanto, será necesario diseñar estrategias distintas para hacer posible que todos los gobiernos locales puedan incorporarse, para lo cual es preciso dividir el territorio en distritos escolares de tamaño poblacional suficiente para que los municipios puedan agruparse y gestionar una oferta educativa completa.
- b) Establecer un marco de distintas velocidades en el proceso descentralizador en función de la diversa gama de situaciones existentes que exigen ritmos muy diferenciados. Se trataría, pues, de un “proceso descentralizador a la carta”.
- c) Esta descentralización se realizará bajo el principio de cooperación y lealtad institucional entre ambos gobiernos (el autonómico y el local). Por consiguiente, deberán crearse comisiones mixtas de cooperación, diálogo e información. Este marco de cooperación, respetando las distintas intensidades, será garantizado reglamentariamente.
- d) En última instancia este proceso descentralizador se orienta hacia un modelo organizativo de colaboración institucional en el territorio, sin compartimentos estancos, que constituya un punto de encuentro de estos tres ámbitos competenciales diferenciados:
- Competencias educativas propias del gobierno local, gestionadas en su territorio.
  - Competencias educativas propias del gobierno autonómico.
  - Competencias compartidas entre ambas instituciones.

Quisiéramos llamar la atención sobre algunos de estos requerimientos, que creemos interesantes como punto de partida de una ulterior reflexión sobre el verdadero protagonismo de lo local en materia educativa. En primer lugar,

nótese que Bas Adam (2005) considera —a nuestro juicio de manera acertada— que de este proceso de descentralización no debe quedarse fuera ningún municipio. Estableciendo un paralelismo con el proceso de autonomía consagrado en el título VIII de la Constitución, todos los municipios, como ocurriera con todas las regiones de España constituyéndose en comunidades autónomas, debieran asumir un mayor relieve en materia educativa, sin exclusión ninguna. Es cierto que ello implicaría, en bastantes casos, la asunción de fórmulas de integración de municipios en plataformas comarcales que dieran efectividad a las nuevas atribuciones, delegándolas a su vez en estos nuevos entes orgánicos de encuentro entre gobiernos locales de menor tamaño o con ciertas dificultades para ejercitarlas por sí mismos. No habría que desdeñar tampoco la posibilidad —apuntada ya por algunos representantes políticos en el contexto de la actual crisis económico-financiera y como una forma más de redistribuir los recursos y hacerlos más efectivos— de que se redujera el número de municipios, configurando agrupaciones locales que sumen términos municipales cercanos entre sí. Subirats (2005, p. 205), a este respecto, propone la creación de una suerte de —~~autoridades~~ autoridades educativas locales” que asumirían la dirección de los servicios educativos concretos en cada uno de los territorios.

La segunda propuesta de Bas Adam (2005) también nos parecería adecuada, sobre todo si no se realizan modificaciones sobre el actual mapa local de España. Manteniendo el paralelismo ya anunciado con las Comunidades Autónomas, no sería posible convertir a todos los municipios a la vez en un nivel más de decisión en el ámbito educativo, sin una hoja de ruta que diera paso, en primer lugar, a aquéllos que, por sus especiales características (tamaño, población, recursos, centros educativos...) pudieran asumir las nuevas atribuciones y comenzar a ejecutarlas; y, en segundo lugar, a los que necesitaran de procesos intermedios —como la constitución de un ente o plataforma a la que adherirse— antes de proceder a intervenir directamente en este ámbito. Sucedió con las dos vías de acceso a la autonomía de las regiones contempladas en la Constitución, y debiera suceder,

igualmente, con la delineación de varias vías de acceso a mayores cotas de decisión en el ámbito educativo, con arreglo a unos márgenes en la determinación de las características de los municipios para optar por una u otra vía de acceso.

La tercera propuesta afirma la necesidad de basar las relaciones entre las Administraciones autonómica y local en los principios de cooperación y lealtad institucional. Se trata, pues, de superar la tentación de convertir lo educativo en un elemento más de confrontación entre Gobiernos que, en bastantes ocasiones, no serán del mismo color político, a semejanza de lo que ocurre con los Gobiernos central y autonómicos. En asuntos tan vitales para el crecimiento de un País como el de la educación, sería absolutamente necesario que las fuerzas políticas acordaran pactar el respeto a unas mínimas bases de funcionamiento, que incluyera la no utilización partidista de las atribuciones concedidas en esta materia en perjuicio de otra Administración y redujera a su mínima expresión la conflictividad y la tensión que lleva aparejado el ejercicio de una potestad ejecutiva que obedece a diversos sujetos políticos. Habría que evitar por todos los medios que la judicialización de la educación entorpeciera el ejercicio de los derechos de los ciudadanos a disfrutar de un servicio de calidad.

La última proposición señala la conveniencia de fijar los límites entre tres tipos diferenciados de competencias. Un primer tipo de competencias serían las propias de los Gobiernos locales. Es claro que es éste el escalón de la Administración en el que hay que seguir profundizando a partir de las competencias —que, como vimos, no son sino muy residuales y marginales, si se toma el hecho educativo como eje en torno al cual hacer girar toda reflexión en este campo— que la normativa atribuye a los Entes locales. Del análisis de los textos legales que modulan la participación de los Ayuntamientos y demás Entes locales en la gestión educativa, sólo se desprende que poseen un protagonismo muy limitado en cuanto al ámbito de la educación formal y, aunque el campo de la educación no formal queda completamente abierto a

sus intenciones, la escasez de recursos de la mayoría de ellos, limita la posibilidad de convertir en acciones reales sus planes y propósitos.

El segundo tipo de competencias es el que se fija para los Gobiernos autonómicos. Tras más de tres décadas de existencia de las Comunidades Autónomas en nuestro País, se ha creado un cuerpo competencial para este nivel de la Administración que para sí quisieran otros muchos Gobiernos de regiones de países de la Unión Europea. No sólo gozan de unos niveles de autogobierno que superan incluso a los de algunos Estados Federados, sino que además han ido recibiendo del Estado Central competencias en materias que, según el artículo 149 de la Constitución, son de exclusiva competencia del Estado, con lo que se ha reforzado aún más su capacidad de decisión sobre temas de vital importancia para la vida de los ciudadanos. Más arriba tuvimos la ocasión de presentar las competencias que, en materia educativa, han sido transferidas a las Comunidades Autónomas. Puede afirmarse que, salvando algunas cuestiones que se reserva el Estado (la fijación de las enseñanzas comunes, entre otras), las Comunidades Autónomas cuentan con grandes atribuciones, no sólo de carácter reglamentario, que también, sino incluso de tipo legislativo. Como pudimos ver con cierto detenimiento, Andalucía es una de las Comunidades Autónomas que ya tiene aprobada su propia ley de educación. Otras Comunidades Autónomas también cuentan, como parte de su ordenamiento legal, con una ley de educación o la tienen en trámite de aprobación. Y con una ley de esta naturaleza, se han dotado de los poderes necesarios para regular un sistema educativo que, aun estando dentro de los límites del mismo Estado, resulta tan diversificado que en ocasiones es difícil reconocerlo como uno y el mismo en los distintos territorios del País.

La tercera categoría de competencias se refiere a la que no tiene un solo titular, sino dos: la Comunidad Autónoma y el Ayuntamiento (u otros Entes Locales). Ésta sería, quizá, la competencia más difícil de determinar, pese a que existen ya algunos casos o situaciones en que esto ocurre así. De hecho, algunos analistas políticos hace años que se inclinaron por un proceso de

conurrencia o de competencias compartidas como forma de profundizar en el proceso autonómico español a semejanza de los desarrollos competenciales de los llamados estados federados (García de Enterría, 1980) o como viene ocurriendo con el ejercicio de algunas competencias estatales desde que España entró a formar parte de la Unión Europea. La doble titularidad de una competencia, pese a que no siempre está exenta de cierta tensión, sobre todo si los límites entre las administraciones son difusos, ha de ser tenida en cuenta como soporte para la atracción de la Administración Local al campo de las decisiones en materia educativa. Una experiencia de esta naturaleza sería la que Subirats (2005) describe con los siguientes términos:

En cada ámbito territorial (que podría o no coincidir con las demarcaciones municipales, ya que en algunos casos el mapa municipal de algunas comunidades autónomas está demasiado fragmentado) podrían crearse unas —~~autoridades~~ “autoridades educativas locales” (AEL) que asumirían la dirección de los servicios educativos concretos en cada uno de esos territorios. Esta AEL tendría, por así decirlo, dos —~~plazas~~ “plazas” o una doble dependencia: por un lado el Departamento correspondiente de la Comunidad Autónoma, y por otro lado los gobiernos locales correspondientes. Este territorio variaría en función de variables demográficas y sociales. Por poner un ejemplo, podría ir desde un barrio de una gran ciudad, hasta un sumatorio de varias demarcaciones municipales con características básicas comunes. Cada AEL se convertiría en responsable de asegurar la calidad de los servicios educativos específicos que asumirían los diversos proveedores (públicos y concertados, en su caso), y dispondría de competencias suficientes en temas como mapa escolar, movilidad de los profesionales en el segmento público, concreción de las interacciones en todo el espacio educativo de ese territorio, incorporando también los temas no estrictamente escolares. (p. 205)

De cualquier modo, se opte por una u otra fórmula, lo que parece estar ya instalado en el imaginario de los gestores de la cosa pública, en los educadores, monitores y en buena parte de los teóricos de la educación es que la ciudad no puede estar al margen de lo que ocurre en la escuela, en su escuela, en los centros educativos a los que acuden las futuras generaciones, las que harán progresar el entorno en el que han nacido, viven y quieren seguir viviendo en el futuro. —El sistema educativo de cualquier ciudad —afirma Subirats (2003)— necesita disponer y considerar el entorno urbano y a sus habitantes como algo no ajeno al hecho escolar” (p. 231). La ciudad debe ser el marco esencial en el que los centros educativos integren su trabajo, proyecten su potencia formativa, aprovechen las enormes potencialidades educadoras del entorno y planifiquen todas las actuaciones formativas dentro de un conjunto armónico que parta de un análisis previo de los déficits que hay que cubrir. Por eso, aunque hace ya algunos años que la puso por escrito, compartimos la atinada reflexión que hace de nuevo Subirats (2003) a este respecto en la obra que venimos citando: —Se puede afirmar que no podemos entender el futuro de la ciudad sin tener en cuenta sus centros educativos, ni tampoco podrá trabajarse en el futuro de la escuela separándolo del futuro de las comunidades locales” (p. 231). Sea como fuere, lo estrictamente escolar y ese otro segmento de la educación que, como acabamos de citar, Subirats (2005) denomina —~~tema~~ no estrictamente escolares” y otros autores, como vimos en el primer capítulo de esta obra, han denominado —educación no formal”, —educación informal”, etc., han de ir necesariamente de la mano, contribuir a un cambio de paradigma en cuanto al hecho educativo se refiere y promover una visión inclusiva y mucho menos segmentada del vasto campo educativo que gestionan, desde diversas perspectivas, las Administraciones públicas.

## **Capítulo V**

# **EXPERIENCIAS EDUCATIVAS MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA. EL ENTE LOCAL COMO AGENTE EDUCATIVO**





## **1.- INTRODUCCIÓN**

Comenzaba el capítulo anterior anunciando que éste sería una suerte de continuación lógica de lo recogido en aquél. El recorrido por las transformaciones históricas de la norma y el otorgamiento de determinados poderes o atribuciones a los Entes locales a través de distintos momentos de la historia estaría incompleto si se pasara por alto el enorme caudal de experiencias que, en las circunstancias normativas y económicas sobradamente ilustradas, realizan los Ayuntamientos u otros Entes Locales.

Es claro que no sería posible hacer aquí un recorrido exhaustivo por todas las experiencias educativas que llevan a cabo (o se llevan a cabo) en el ámbito local, porque ello implicaría un trabajo de campo que nos llevaría mucho más lejos de lo que se pretende en esta investigación. Lo que a nosotros nos interesaría mostrar a partir de ahora es, sobre todo, el esfuerzo, a lo largo de las últimas décadas, por avanzar en la construcción de ciudades y pueblos mucho más preocupados por el desarrollo de políticas de corte educativo, con los límites normativos y financieros ya indicados, pero con grandes dosis de creatividad e ingenio en la incentivación de propuestas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos o a llenar sus espacios de tiempo disponible.

El punto a partir del cual quisiéramos comenzar este recorrido podría quedar delineado, en parte, por la consideración de unas aspiraciones que, en el momento presente, sólo son expresión del esfuerzo teórico por seguir

profundizando en las posibilidades del Gobierno Local como Administración con capacidad para la planificación y gestión de políticas educativas. Se trata no sólo de validar lo que vienen haciendo desde hace décadas los municipios, sino de reafirmar su clara vocación educadora, sus potencialidades y aspiraciones y la conveniencia de que, asumiendo y valorando los frutos de estos años, se superen los obstáculos —o incluso los miedos, en forma a veces de potenciales riesgos— que han impedido que se haya avanzado en la autonomía educativa de los Gobiernos locales.

## **2.- EL PUNTO DE PARTIDA: DOTAR DE MAYOR PROTAGONISMO EDUCATIVO A LOS MUNICIPIOS**

Las propuestas que vamos a exponer aquí pivotan sobremanera en la capacidad de los municipios para desarrollar acciones claramente educativas —pero no suficientemente incardinadas en el verdadero entorno donde se amasan las más significativas decisiones en esta materia—, aunque en ello les vaya un esfuerzo considerable por superar la estrechez de miras de planteamientos que puentean o dejan muy al margen el municipio para llegar directamente al centro o a los centros educativos, sin contar con el resto de agentes sociales y/o educativos que inciden sobre el territorio donde se asientan.

En otro lugar nos hemos preguntado si es posible conceder un mayor protagonismo a los municipios, si se les puede dotar de un mayor margen decisorio, si su autonomía puede verse reforzada en uno de los pilares de la sociedad del bienestar sobre el que apenas están llamados legalmente a involucrarse. Creemos decididamente que sí. Y al posicionarnos en esta senda, compartimos la visión de un camino de futuro de una gran diversidad de teóricos y prácticos que trabajan por ampliar —y explotar al máximo— las opciones formativas de los territorios. Quizá sea aún precipitado determinar de modo muy preciso qué competencias debieran asumir los Ayuntamientos o los organismos supramunicipales en que se agruparan, para tener un decidido

protagonismo en la gestión educativa de la localidad o zona de incidencia. Quizá tampoco sea éste el momento más adecuado —por la crueldad de la crisis que padece el sistema financiero internacional y sus repercusiones sobre las economías de los Estados— para apuntar hacia nuevas vías de descentralización y financiación. Pero en el debate sobre la racionalización de los servicios públicos que presta el Estado, no puede eludirse la necesaria reconceptualización del sentido y alcance de las distintas Administraciones públicas que lo componen, la mejora de la eficacia de los servicios que prestan y la forma en que se podría mejorar la calidad de estos servicios concediendo un mayor protagonismo a los Entes locales, en ésta que parece ser la —~~h~~ra” de los municipios, toda vez que los entes autonómicos parecen haber alcanzado —para no pocos incluso sobrepasado— el límite constitucional de sus posibilidades de expansión competencial. Hace ya algunos años, Subirats (2005), que sí parece tener claro por dónde habría que seguir avanzando, apuntaba algunas líneas de expansión del poder local en lo que respecta a la educación, que habría que tener muy en cuenta:

Nuestra propuesta implica que los ayuntamientos tengan plena capacidad de incidencia en las decisiones que afecten a los temas ya comentados de educación reglada (adaptación de contenidos y conexiones con el entorno), en toda la organización de la educación no reglada y de otros servicios públicos presentes en el territorio, en la asignación y movilidad de los recursos humanos presentes en el territorio, en la capacidad de pedir cuentas a los centros, en el transporte escolar y en la construcción y mantenimiento de edificios en el marco del plan conjunto que acostumbra a fijar cada departamento autonómico cada año, etc. (p. 205)

Como se ve en esta y en otras propuestas, aflora la urgencia de continuar reflexionando, debatiendo y analizando las posibles trayectorias en pro de la madurez de los Ayuntamientos en un capítulo en el que son todavía muy pueriles sus márgenes de acción. Compartimos la necesidad de conceder

—plea capacidad” a los Ayuntamientos para incidir en algunos procesos intermedios que, en la actualidad, le son hurtados, ya sea por la ausencia de medios para poder afrontarlos, ya sea por la desconfianza de la Administración autonómica hacia la local, o ya sea por otros motivos menos técnicos y más políticos que en ocasiones suelen condicionar el crecimiento de las Administraciones.

Las experiencias que no sin dificultades —por la escasez de medios económicos para afrontarlas— están realizando los municipios y ciudades de España, son un buen exponente del imparable devenir de un cambio en el modelo de ciudad que quieren los ciudadanos para sí. Quizá sea aún demasiado pronto —¿o quizá no?— para que los municipios tomen parte en decisiones tan significativas como la participación en la fijación de los contenidos comunes o mínimos de las programaciones de las enseñanzas. No lo es, sin embargo, para que la cuestión educativa adopte un protagonismo de notable relevancia entre las preocupaciones de los gestores de la cosa pública local. Ahora es el momento de que el municipio se vaya haciendo un hueco, a partir de los márgenes de acción con los que cuenta, en el escalón de decisiones que, comenzando por la Administración central y continuando por la autonómica, llega al Centro sin contar apenas con el municipio. Los clásicos y muy conocidos niveles de concreción curricular podrían convertirse en un vivo ejemplo de esta significativa ausencia del municipio en la cuestión educativa. Pero mientras llega ese momento, repasaremos algunas de las iniciativas arraigadas en la cultura municipal de muchos pueblos y ciudades, que han encontrado en estructuras educativas originadas con más voluntad y creatividad que recursos, una forma de hacer de la educación uno de los ejes formales de su quehacer político. El proyecto de ciudades educadoras y las estructuras educadoras de los municipios (delegación de educación; casas o centros municipales de cultura, juventud, educación; concejalías...) representan un vivo ejemplo de estos esfuerzo compartidos y comunitarios.

### 3.- LA CIUDAD EDUCADORA

#### 3.1.- Retazos de la historia del movimiento de ciudades educadoras

El sintagma —ciudad educadora” remite irremisiblemente al proyecto iniciado hace unos años en la ciudad de Barcelona y extendido con posterioridad por toda la geografía española. Pero, como podría deducirse con facilidad, los orígenes de un modelo de ciudad educadora son todavía mucho más antiguos y alejados de nuestras fronteras. La profesora Amaro Agudo (2009) da buena cuenta de las formas educativas presentes en ciudades como Atenas, Esparta, etc., en un amplio e interesante estudio —que acabó convirtiéndose en su tesis doctoral— dedicado al movimiento de las ciudades educadoras.

La idea de ciudad como espacio educativo tuvo que superar la oposición de quienes no eran capaces de ver en ella ningún atisbo de bondad formativa. A esta oposición se refiere Trilla (2006) cuando presenta las dos líneas contrapuestas en el pensamiento sobre la educación y la ciudad:

Por un lado, la que llamaríamos *urbanofobia pedagógica*, con representantes tan notorios como Rousseau: —Los hombres no están hechos para ser amontonados en hormigueros, sino esparcidos sobre la tierra que ellos deben cultivar. Cuanto más se reúnen más se corrompen. (...) Las ciudades son el sumidero de la especie humana”. —...yo quiero educar a Emilio en el campo, lejos de las disolutas costumbres de las ciudades...”; —Apartadlos de las ciudades, donde el atrevido traje de las mujeres acelera y adelanta las lecciones de la naturaleza...”, etc., etc. Y, por otro lado, la *urbanofilia pedagógica* que trascurrirá desde la hermandad que los griegos establecieron entre *polis* y *paideia* a la idea actual de ciudad educadora. (p. 22)

Sin descartar otros posibles usos anteriores, parece que existe consenso en que la expresión se utiliza por vez primera, en el sentido en que después ha ido evolucionando, en un informe elaborado por la Comisión Internacional sobre el desarrollo de la Educación, que presidía el exministro francés Edgar Faure, y de la que formaban parte profesores, exministros y ministros de educación de varios países. Todo el trabajo se llevó a cabo por encargo del entonces Director General de la UNESCO, Sr. René Maheu, en el año 1972. Un año más tarde el informe fue traducido al español y publicado bajo el título *Aprender a ser*. La tercera parte de esta obra se intitula, de una manera bien reveladora, *Hacia una ciudad educativa*. Sin embargo, lo que en estas páginas se encuentra es más bien un conjunto de reflexiones que no apuntan tan concretamente a la ciudad, a lo urbano, al municipio, como agente educativo, sino a otras cuestiones generales sobre el futuro de las políticas macroeducativas.

Donde ya no hay duda acerca del sentido en que se utiliza la expresión es en el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, que se celebra en la ciudad de Barcelona en 1990. A partir de este primer congreso y de la *Carta de las ciudades educadoras*, que se aprobó en él, se han celebrado otros diez congresos más (Göteborg, 1992; Bolonia, 1994; Chicago, 1996; Jerusalén, 1999; Lisboa, 2000; Génova, 2004; Lyon, 2006; Sao Paulo, 2008; y Guadalajara, México, 2010; el próximo está previsto que se celebre en 2012 en la ciudad coreana de Changwon). Fue precisamente en el congreso de Göteborg donde se formalizó, como uno de sus frutos, la *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*, de la que forman parte en la actualidad 422 ciudades de 36 países de los continentes de África, América, Asia y Europa.

<b>Nº congreso</b>	<b>Año de celebración</b>	<b>Sede</b>	<b>Temática</b>
<b>I</b>	1990	Barcelona	La ciudad educadora para niños y jóvenes
<b>II</b>	1992	Göteborg	La educación permanente
<b>III</b>	1994	Bolonia	El multiculturalismo. — <del>B</del> conocerse: para una nueva geografía de las identidades”
<b>IV</b>	1996	Chicago	Las Artes y las Humanidades como agentes de cambio social
<b>V</b>	1999	Jerusalén	Llevar el legado y la historia al futuro
<b>VI</b>	2000	Lisboa	La ciudad, espacio educativo en el nuevo milenio
<b>VII</b>	2002	Tampere	El futuro de la educación. El papel de la ciudad en un mundo globalizado
<b>VIII</b>	2004	Génova	Otra ciudad es posible. El futuro de la ciudad como proyecto colectivo
<b>IX</b>	2006	Lyon	El lugar de las personas en la ciudad
<b>X</b>	2008	Sao Paulo	Construcción de Ciudadanía en Ciudades Multiculturales
<b>XI</b>	2010	Guadalajara (México)	Deporte, Políticas Públicas y Ciudadanía. Retos de una Ciudad Educadora

**Tabla 14.** Relación de congresos de la A.I.C.E. (Fuente: [www.bcn.es](http://www.bcn.es))

La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (A.I.C.E.) surgió como un organismo de apoyo a los distintos proyectos educativos desarrollados por las ciudades miembro, como una plataforma de estímulo e



intercambio de iniciativas y como una estructura permanente de colaboración entre los gobiernos locales. Los objetivos que se fijó pretendían:

1. El cumplimiento de lo firmado en la Carta de Ciudades Educadoras por parte de todos los países pertenecientes.
2. Participar, dialogar y cooperar en el terreno de la educación formal y no formal además de en las experiencias realizadas al efecto.
3. Garantizar el movimiento de los miembros de las ciudades a base de intercambios y ayudas mutuas propiciadas por la organización, ayudando de esta forma a la unión entre los miembros.
4. Ayudar a la cimentación teórica de la Ciudad Educadora, promoviendo Jornadas y Congresos.

Para facilitar la construcción de esta suerte de red de ciudades y hacer efectivo el principio de intercambio de proyectos e iniciativas, se fundó, de modo paralelo, un Banco Internacional de Experiencias de Ciudades Educadoras, que ha permitido el almacenamiento, archivo y consulta de las experiencias que, a partir de entonces, han ido ofreciendo las ciudades. Las ciudades de España que forman parte de la A.I.C.E. son, según los datos que facilita la web de la asociación, un total de 196:

**Inicial****Ciudades****A**

A Coruña, Adeje, Albacete, Alcalá de Guadaíra, Alcalá de Henares, Alcázar de San Juan, Alcobendas, Alcoi, Aldaia, Alella, Algete, Almería, Alzira, Aranjuez, Arganda del Rey, Argentona, Ávila, Avilés, Azuaga

**B**

Badalona, Banyoles, Barakaldo, Barberá del Vallés, Barcelona, Benetúser, Berga, Betanzos, Bilbao, Blanes, Boadilla del Monte, Bolaños de Calatrava, Burgos

**C**

Calella, Camargo, Cambrils, Canet d'en Berenguer, Canovelles, Cartaya, Castellar del Vallés, Castelldefels, Cerdanyola del Vallés, Ceuta, Cieza, Ciudad Real, Ciutadella de Menorca, Colmenar Viejo, Córdoba, Cornellá de Llobregat, Corvera Asturias, Coslada, Cubelles, Cuenca

**D**

Donostia-San Sebastián

**E**

Écija, Ejea de los Caballeros, El Prat de Llobregat, Esplugues de Llobregat, Estepona

**F**

Ferreries, Ferrol, Figueres, Fuenlabrada

**G**

Gandía, Gavá. Getafe, Gijón, Girona, Granada. Granollers, Guadix

---

# I

Ibi, Ibiza, Icod de los Vinos, Igualda, Iniesta

# J

Jerez de la Frontera

# L

La Garriga, Las Palmas de Gran Canaria, Leganés, León, L'Hospitalet de Llobregat, Linares, Lleida, Logroño, Lorca, Los Corrales de Buelna, Lucena, Lugo

# M

Madrid, Majadahonda, Málaga, Manresa, Maó, Maracena, Mataró, Melilla, Mérida, Mislata, Molins de Rei, Mollet del Vallés, Montcada Reixac, Montilla, Móstoles, Murcia, Mutxamel

# N

Náquera

# O

Olot, Ontiyent, Orihuela, Ourense, Oviedo

# P

Palafrugell, Palamós, Palma de Mallorca, Palma del Río, Pamplona, Parets Vallés, Peligros, Pinto, Pontevedra, Pozoblanco, Pozuelo de Alarcón, Premiá de Mar, Priego de Córdoba, Puerto Real, Puertollano, Punta Umbría

# Q

Quart de Poblet

---

---

# R

Reus, Ripollet, Rivas-Vaciamadrid, Roquetas de Mar, Rubí

# S

Sabadell, Sagunt, Salou, Salt, San Bartolomé de Tirajana, San Fernando de Henares, San Lorenzo del Escorial, San Pedro del Pinatar, San Sebastián de los Reyes, Sant Adrià de Besós, Sant Boi de Llobregat, Sant Cugat del Vallés, Sant Feliú de Guíxols, Sant Feliu de Llobregat, Sant Joan Despí, Sant Just Desvern, Sant Quirze del Vallés, Santa Coloma de Cervelló, Santa Coloma de Farners, Santa Coloma de Gramenet, Santa Cruz de Moya, Santa Cruz de Tenerife, Santiago de Compostela, Santurtzi, Sanxenxo, Segovia, Sevilla, Silla, Soria

# T

Tarancón, Tarazona, Tarifa, Tarragona, Terrassa, Tiana, Toledo, Tomelloso, Torelló, Torralba de Calatrava, Torrejón de Ardoz, Torrent, Torrijos, Tudela

# V

Valdepeñas, Valencia, Vic, Vigo, Viladecans, Viladecavalls, Vilafranca del Penedés, Vilagarcía de Arousa, Vilanova i la Geltrú, Vila-Real, Villajoyosa, Villarrobledo, Villena, Vinalesa, Vinarós, Vitoria-Gasteiz

# Z

Zamora, Zaragoza, Zarautz

---

**Tabla 15.** Ciudades españolas integradas en la A.I.C.E. (Fuente: [www.bcn.es](http://www.bcn.es))

En la medida en que la red de municipios integrada en la A.I.C.E. se fue haciendo más amplia, surgió la necesidad de crear estructuras intermedias, redes territoriales, que unieran entre sí a los municipios más cercanos por su pertenencia a un mismo estado o región. Con esta forma de organización, se

ofrecía a las ciudades una oportunidad de trabajo conjunto en lo tocante a aquellos temas de interés común. En la actualidad existen siete redes territoriales. Una de las ciudades que la integra es siempre la responsable de coordinar a las demás y de impulsar el funcionamiento de la red con arreglo a los márgenes previstos en los estatutos de la A.I.C.E.

<b>Red</b>	<b>Ciudad coordinadora</b>
<b>España</b>	Alcalá de Guadaíra
<b>Italia</b>	Torino
<b>Francia</b>	Lyon
<b>Portugal</b>	Lisboa
<b>Delegación América Latina</b>	Rosario (Argentina)
<b>Brasil</b>	Belo Horizonte
<b>Delegación Centro-Europea</b>	Katowice (Polonia)

**Tabla 16.** Redes Territoriales de la A.I.C.E. (Fuente: [www.bcn.es](http://www.bcn.es))

### **3.2.- El esfuerzo por construir conocimiento en torno a la ciudad educadora como eje de reflexión**

Aunque no son pocas las ciudades y municipios integrados en la red territorial de ciudades educadoras, el caso más emblemático, como apuntamos más arriba, es el de la ciudad de Barcelona. No puede ser ajeno a esta realidad el hecho de que en esta ciudad española fue donde se celebró el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Fue precisamente allí donde se comenzó a forjar un proceso de reflexión en torno al eje formal de la ciudad como espacio de formación, que ha llegado hasta nuestros días dando innumerables frutos teóricos y prácticos en torno a los cuales se ha gestado una telaraña de estructuras territoriales que no sólo abordan, también traducen, lo educativo como un hecho local.

A este esfuerzo de transformación local no ha sido ajeno el empeño por construir conocimiento de los teóricos de diferentes disciplinas de la educación,

que han puesto su punto de mira en el espacio más directamente relacionado con el hábitat en el que nacen y maduran los centros educativos: la ciudad. El congreso celebrado en Barcelona permitió a muchos de ellos expresar sus puntos de vista acerca de los contornos con que debía concebirse una ciudad educadora. Trilla (1990) fue uno de los pioneros en apuntalar el sentido y alcance de la expresión —**ciudad educadora**—. Lo hacía con estas clarificadoras, a la vez que abiertas, palabras, partiendo de los primeros usos de la expresión:

Parece ser que la expresión concreta —**ciudad educativa**— se populariza ampliamente a principios de los años setenta de nuestro siglo a partir, sobre todo, del conocido informe, auspiciado por la UNESCO y elaborado por E. Faure y otros autores, que llevó por título *Aprender a ser*. En este libro, no obstante, poco se hablaba de —**ciudad**—. —**Ciudad educativa**— era en él, en realidad, una expresión metafórica mediante la cual se pretendía connotar una serie de directrices prospectivas para orientar el desarrollo de la educación. Sin duda, muchos de los contenidos que denota y connota el concepto de ciudad resultan muy apropiados para referir, por ejemplo, la complejidad de la educación y su carácter permanente, el hecho de que la formación y el aprendizaje no se agotan con lo que sucede en la institución escolar, la posibilidad de utilizar con fines educativos otros recursos y medios del entorno urbano, etc. Efectivamente, la idea de ciudad refiere de forma muy adecuada la diversidad de fuentes educativas y, a la vez, la unidad del proceso educativo, la multiplicidad de estímulos de aprendizaje y la complementariedad deseable entre los mismos, la idea de que, como la propia ciudad, la educación tiene bastante de aleatorio y la exigencia, no necesariamente contradictoria con ello, de un cierto grado de orden y armonía. Así pues, —**ciudad educadora**— más que una categoría científica es una idea. Como decíamos en otra parte, se trata de una idea extraordinariamente genérica, productiva y heurística que incorpora contenidos descriptivos y, simultáneamente, desiderativos, proyectivos y utópicos. Sirve también, en el mejor sentido de la palabra, como lema o

eslogan. Un lema, en muchos casos, con una función socializadora y beligerante, y, en otros casos —no hay por qué ocultarlo— con una función meramente retórica. Y por esta acumulación de sentidos y usos puede resultar inconveniente, si no imposible, lograr una definición unívoca de —**idad educadora**—. Quizá no haya más remedio que aceptar tal expresión como un significante abierto y polisémico. (pp. 15-16)

En otra aportación recogida en la misma obra, el profesor Sanvisens (1990) realiza un primer acercamiento hacia la conceptualización de la expresión —**idad educadora**— por asimilación a otros agentes o escenarios considerados asimismo educativos. Su propuesta queda plasmada en estas ideas:

Creo que este concepto de —**idad educadora**— viene a ampliar la noción tradicional de agente educativo. Por agente educativo siempre se ha entendido el maestro, el educador propiamente dicho, el profesor, el docente, en cierta manera, el que hace una intervención educativa (...) Contemporáneamente hemos entendido también así, en el sentido personal, al monitor, al instructor, al animador sociocultural, al educador especializado, al agente comunitario, al conductor de grupo... Y, en sentido colectivo e institucional, hemos hablado, como de educadores, como de agentes educativos, en un sentido más o menos extensivo, de la familia (los padres), la escuela, el lugar de trabajo (taller, oficina, empresa...), la iglesia, el sindicato o asociación profesional, el centro cultural, deportivo o recreativo... En nuestra época, ampliando el campo educativo y hablando no sólo de educación formal —o institucionalizada—, sino también de educación no formal —o no reglamentada— y, propiamente, informal —no intencionada, no formalizada, ambiental, difundida...—, hemos visto y valorado como agentes educativos a los medios de comunicación, los ambientes estructuradores, los ámbitos formativos no sistematizados como tales y, en definitiva, todo el elemento comunicativo que puede ejercer una

función de conformación personal, de adquisición permanente de experiencia, de recreación de hábitos, de modificación de conducta. (p. 134)

Podríamos estar de acuerdo en que todos los agentes educativos que cita este autor son efectivamente educativos de uno u otro modo. Esta exposición de motivos nos hace ver con claridad la forma en que no pocos elementos personales y materiales intervienen en la transformación educativa de las personas de todas las edades. Aunque ahora que se pone el acento en el valor formativo de la ciudad como un agente más, llamado a situarse dentro de la cadena de instrumentos al servicio de la educación, bien podría plantearse la cuestión por el modo en que este sujeto tan difuso puede llevar a cabo esta tarea. Pues bien, también a esta cuestión da respuesta Sanvisens (1990), cuando afirma que la ciudad podrá estimular su capacidad educadora:

En primer lugar, haciéndose consciente de su propio papel, pues la ciudad tiene por sí una vida psicológica; después, organizando y disponiendo sus medios —instituciones, personas, medios...— a fin de que puedan ofrecer al sistema educativo (del orden y nivel que sea) unos patrones, unos modelos de conocimiento, de cultura, de ciencia, de arte, de literatura, de investigación geográfica e histórica, de tecnología, de música, de teatro, de cine, de deportes, de artesanía, de folklore, de jardinería, de gastronomía, de fotografía... y de las diversas formas científicas, culturales, técnicas y artísticas que puedan enriquecer y elevar la educación ciudadana —de las escuelas, de los centros, de los colectivos, de las personas—, proporcionando caminos de humanización y de evolución, es decir, caminos de perfeccionamiento y de progreso. La ciudad por medio de sus órganos cultural-educativos, debe esforzarse para hallar formas de manifestación educativa, procedimientos de relación educativa y escolar, patrones de conducta educativa. Sus museos, sus monumentos, sus bibliotecas, sus institutos, sus diversos centros tienen que ser educadores. Se trata de una



dimensión indispensable, junto con la cultural. Sus actividades tienen que ser educativas, dar vida a nuevas formas y nuevos modelos que sirvan, de verdad, para educar a las personas —los ciudadanos— y para guiar a las instituciones con finalidad educativa. Que su ambiente y su mundo sean siempre formativos, hasta llegar a ser un entorno —físico, humano, cultural, institucional— verdaderamente educativo. Advertido el carácter de agente educativo que tiene la ciudad, es preciso advertir sin embargo el sentido de promotora de conocimiento y de acción, también educativamente. No se trata de hacer ciudadanos pasivos, únicamente receptivos y moldeados de acuerdo a unos patrones fijos. Se trata de despertar iniciativas, de crear posibilidades de participación y de acción innovadora de personas y grupos, de ofrecer marcos de actuación, de incentivar, de estimular la creatividad, la expresividad espontánea, libre. En definitiva, se trata de que la ciudad promueva la creatividad y la libertad. Su carácter de educadora lo explicamos como una capacidad —de ser agente educativo—, y tratamos de explicar su sentido como una orientación, una fuerza propulsora, una promoción de conocimiento y de acción, que no excluyen la efectividad e incluso el entusiasmo de los educandos, ciudadanos que se educan en la ciudad y para la ciudad. (p. 135)

Educadora es, pues, la ciudad que es consciente de su irremplazable papel como educadora de las personas que la habitan. Y lo es, al mismo tiempo, como punto de partida de un proceso que quiere incidir positivamente en esta dimensión de todo ser humano, que de cualquier manera se hace presente como ciudadano del mundo encarnado en una comunidad concreta, en una ciudad o municipio, con su propia historia, cultura, idiosincrasia, carácter... fruto del imparable devenir de la historia.

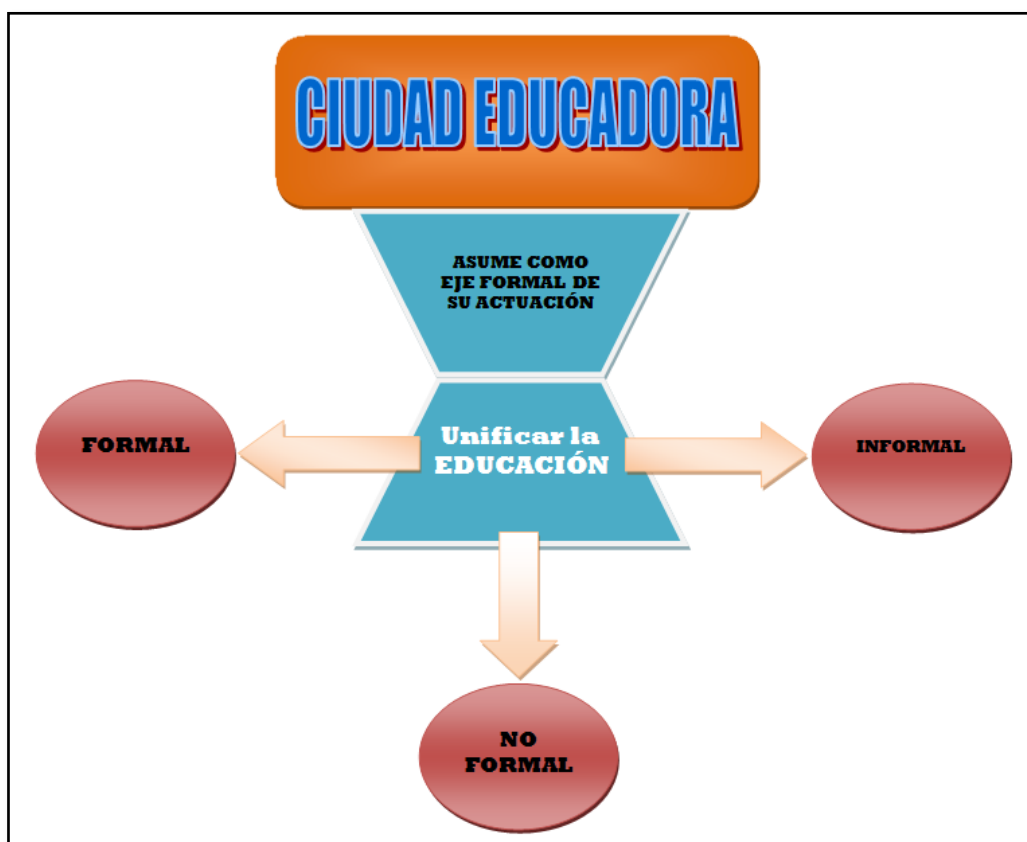
Las ciudades educadoras son aquéllas que caen en la cuenta de su enorme potencial educativo y no abdican del mismo. No renuncian a utilizar sus recursos, a veces pobres y limitados, para explotar una dimensión educativa de

su quehacer que no es de ninguna manera patrimonio exclusivo de las Administraciones superiores, aunque éstas puedan —y de hecho deban— tener incidencia sobre determinados aspectos del devenir educativo de los municipios y ciudades, al menos en el ámbito de la educación formal o reglada.

El municipio, la ciudad, a través de sus gestores, de sus gobiernos locales, de sus representantes municipales, está llamada a conferir un protagonismo esencial, dentro de sus acciones de carácter político, a las iniciativas educativas dirigidas a la ciudadanía. Una ciudadanía que abarca a todos los que habitan el territorio y también —¿por qué no?—, aunque lo sea de modo impropio, a quienes lo visitan temporal o esporádicamente, permaneciendo en él por diversos motivos y por tiempo limitado.

En la mayoría de los municipios, exceptuando sólo aquellos que son muy reducidos o han experimentado un descenso significativo de su población infanto-juvenil, encuentran su enclave los centros escolares de las diversas etapas obligatorias y no obligatorias. En las ciudades en las que reside la capitalidad de la provincia e incluso en las que no tienen este rango, se encuentran, además, las facultades y escuelas universitarias. En todos estos centros tiene lugar el entramado de procesos de enseñanza y aprendizaje de que se reviste la denominada educación formal. Pero en las ciudades no es ésta la única educación que tiene su propia carta de naturaleza. Junto a la formal, la informal y la no formal tienen también su espacio. O mejor, sus propios espacios. Todos ellos, sea para dar cobertura a uno u otro tipo de educación, tienen en la ciudad un denominador común, que debe ser mucho más ambicioso que la mera coincidencia de fronteras. La ciudad, cuando asume como un reto de su propio quehacer político la educación de sus habitantes residentes, no puede decantarse por una en perjuicio de otra forma de educación. Ni debe postularse en patrocinadora de fórmulas educativas que residen fuera de los límites jurídico-administrativos de los centros educativos, como si entre las distintas esferas relacionadas con la educación no hubiera más que fronteras que, permaneciendo alejadas unas de otras, ni se tocan, ni

se confunden, ni se implican, ni se provocan. Que la ciudad sea el nexo de unión de todas las propuestas educativas con incidencia flagrante sobre sus ciudadanía, debe implicar, al menos, que sus responsables, los gobiernos locales, asuman como un eje formal que unifique no sólo la reflexión, sino lo que es tan importante como ésta, la práctica, de modo que se ofrezca una propuesta integral, completa, cercana, encarnada, que dé respuesta real a las necesidades de toda la población.



**Figura 8.** La ciudad educadora como lugar de encuentro de los tres tipos de educación (Fuente: elaboración propia)

Una ciudad puede ser llamada igualmente educadora cuando se esfuerza por traspasar las fronteras de la llamada etapa de la educación. La educación no tiene fronteras ni límites de edad. Todas las personas, con independencia de su fecha de nacimiento, son objeto término de la acción educativa que acaece en la ciudad. No lo son —no deben serlo únicamente— aquéllos de los que se dice —porque la normativa así lo dicta— que, por su

edad, deben estar escolarizados. Ni pueden serlo tampoco quiénes, por mor de una inquietud no colmada o no realizada con anterioridad, se plantean reemprender o simplemente comenzar un proceso educativo que se apoya en su voluntad por asimilar aquellos conocimientos sobre los que muestran un interés preferencial o simplemente necesitan para conseguir alcanzar un eslabón más en su devenir profesional. Cuando se hacen parcelas en la dirección hacia las que se dirigen determinadas acciones, se corre el riesgo de dejar en la cuneta a porciones importantes de potenciales sujetos que tienen el mismo derecho que el resto de gozar de su ciudad, de su pueblo, como un espacio educativo que les habla también a ellos.

La ciudad que educa es la que educa a todos sus habitantes. La que piensa en la forma de unificar las acciones educadoras que puede llevar a cabo, las que tienen lugar por iniciativa de otras Administraciones y en las que toma parte de un modo u otro, y las que dependen en exclusiva de su propio saber hacer. La ciudad educadora es la que busca el mayor índice de implicación de todos sus habitantes. No quiere nutrirse de sujetos pasivos, sino de la mayor actividad de sus gentes, que son, al fin y a la postre, las llamadas a consumir las iniciativas que, tras escuchar sus demandas, van a lanzar sus propios gestores.

La ciudad educadora es la que aplica, también a esta dimensión tan entrañada en su propio quehacer, el principio de justicia en la planificación e implementación de sus acciones. La educación, como es bien sabido, sabe tratar a cada uno según sus propias necesidades. Ayuda a paliar las diferencias de todos los sujetos que toman parte en ella. Y mediante acciones justas de compensación, redistribuye los recursos con el objetivo de servir como acicate frente a las desigualdades sociales, económicas, culturales...

### **3.3.- Notas esenciales del proyecto de ciudades educadoras**

Además de todo lo anteriormente referido, la profesora Amaro Agudo (2009) ha sintetizado en tres las notas características, aglutinantes y definitorias del proyecto de ciudad educadora, basándose en los principales aportes de la literatura (extraída de los múltiples congresos, seminarios, jornadas, artículos...) que ha convertido a la ciudad educadora en su eje de reflexión. Son los tres que exponemos a continuación:

1. EL HECHO EDUCATIVO QUE ACONTECE EN LA CIUDAD ES SUMAMENTE COMPLEJO, DADO QUE LA CIUDAD ASUME, AL MISMO TIEMPO, EL PAPEL DE ENTORNO O CONTEXTO, MEDIO O INSTRUMENTO Y OBJETO O CONTENIDO. EN LA CIUDAD, ADEMÁS, TIENE LUGAR EL ENCUENTRO ENTRE LOS TRES TIPOS DE EDUCACIÓN: FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL.

En relación con este primer eje sobre el que se hace girar la reflexión en torno a la naturaleza de las ciudades educadoras, convendría afirmar, en primer lugar, que, dada la demanda de la sociedad por encontrar más y mejores cauces de formación y de no otorgar a ninguno de ellos la patente sobre el fenómeno educativo, van surgiendo modelos educativos diferenciados en sus formas, en su objeto, en sus instrumentos, en sus agentes, coincidiendo, sin embargo, en un aspecto esencial: el espacio. El espacio en el que se desenvuelve el fenómeno educativo que hoy llamamos formal, el lugar donde se instala el centro educativo es la ciudad. Como también es éste el lugar en donde se ubican otros centros con finalidad educativa (como, por ejemplo, las academias de estudio, los centros deportivos, las escuelas de música...), que no están sometidos al control de la Administración Educativa. Sin olvidar que la ciudad es el lugar por excelencia en donde se produce esa otra forma de educación, no intencionada, no deliberada, no buscada, que hemos denominado educación informal o difusa, que acaece en cualquiera de sus calles, plazas o rincones.

Cuando Trilla (1993) se detiene a analizar el concepto de “ciudad educativa” (nótese que no utiliza “ciudad educadora”), parece tener un especial interés en hacer desaparecer todo atisbo de duda en relación con lo que para él no encaja dentro de este concepto:

No es una ciudad que se configura educativamente a modo de escuela, ni una escuela que metafóricamente se asume como ciudad para organizarse, sino una ciudad que se reconoce y potencia en tanto que medio educativo del cual la escuela es sólo uno de sus elementos. (p. 198)

Al decir de este autor, la apuesta por una ciudad educadora es, a la vez, la confirmación de que el proceso educativo por el que atraviesa toda persona no puede quedar aprisionado en los limitados muros del centro educativo, por muy necesario que éste sea para conseguir la pretendida transmisión del saber de unas a otras generaciones. Con esta apuesta se está queriendo afirmar que la educación es tan compleja como la vida misma que reside en las ciudades; tan difusa, como la configuración de sus calles, plazas, caminos e itinerarios; y tan ambigua, como el propio devenir de las gentes que la habitan. Para Trilla (1993), “la educación no es un hecho aislado, localizable sólo en unos espacios muy concretos y fijos, sino una realidad mucho más ubicua, dispersa, difusa y hasta un tanto confusa y azarosa como son las propias ciudades” (p. 200).

Por otro lado, se debe también a Trilla (1993) la triada relacional entre los conceptos “educación” y “ciudad”, una relación que, a partir de esta primera formulación, ha podido verse reflejada en los procesos de reflexión que han tenido lugar en otros foros de debate. En efecto, para este autor la ciudad es, a la vez, entorno, vehículo y contenido de la educación. Estas tres realidades están tan sumamente entrelazadas que, en ocasiones, aparecen de forma simultánea: “cuando alguien aprende en la ciudad y de la ciudad, aprende simultáneamente *la* ciudad” (p. 180).

¿Cómo puede interpretarse que la ciudad es, al mismo tiempo, contexto educativo, instrumento educativo y contenido educativo? Trilla (1993) lo hace asociando cada uno de estos conceptos a una expresión que es sumamente elocuente. La primera es la que presenta a la ciudad como entorno de la educación. La expresión con la que hace visible este concepto no es otra que —aprender en la ciudad—. Para aclarar cómo puede la ciudad ser un agente o medio de educación, utiliza la expresión —aprender de la ciudad—. Y, finalmente, para referirse a la ciudad como contenido educativo, afirma que se puede —aprender la ciudad—.

Se aprende en la ciudad porque es el espacio en el que acontecen un sinnúmero de fenómenos educativos. Unos están más localizados, porque tienen su sede en los centros educativos escolares o en aquellos otros que, si bien no son escolares, sí tienen una finalidad claramente educativa, por cuanto se organizan a través de programas intencionados que pretenden profundizar sobre aspectos que la escuela sólo aborda tangencialmente, auspiciar conductas de prevención o fomentar hábitos de vida saludable, saciar un interés determinado de una porción de la población, recibir un apoyo o una enseñanza sobre aspectos deficitarios, etc. Pero otros no es tan fácil ubicarlos es un lugar concreto. La ciudad es todo su espacio, en la medida en que en ella nace, se nutre, se alarga y consolida el nudo de relaciones entre sus habitantes, que producen intercambios comunicativos en cualquier momento y en cualquier lugar. Ello hace muy evidente que, más que por la suma de todas estas esferas educativas, la ciudad tiene una innegable influencia educativa por la combinación de todos estos procesos. En ocasiones, la coincidencia de todos ellos en un mismo contexto, desdibuja las líneas de separación entre las expresiones que brotan del legítimo ejercicio de cada una de estas educaciones.

También se ha dicho que se puede aprender de la ciudad. En efecto, la ciudad es una extraordinaria fuente generadora de formación y socialización. En cada uno de sus recovecos puede darse el hecho educativo casi de modo

imperceptible. Sus calles, plazas, barrios... constituyen una telaraña de mensajes, contenidos, ideas, postulados, pensamientos, deseos, aspiraciones, profesiones religiosas, recuerdos, homenajes, reconocimientos, órdenes, etc., que continuamente se presentan ante las conciencias de los individuos como una suerte de provocación teleológicamente prefigurada hacia una determinada meta. A ello habría que añadir el significante que representa cada uno de los individuos que pululan por los espacios de la ciudad: sus calles, plazas, barrios, edificios... La inabarcable red de relaciones que se suscitan entre las gentes, el ímpetu comunicativo de los niños, las demandas de interacción provocadas por la necesidad de una respuesta determinada por una causa que puede ser tan personal como de otra naturaleza, etc., aparece también como un elemento educativo y socializador de primer orden. Una sola restricción habría que añadir a este vasto potencial educativo de la ciudad (Trilla, 1993):

La ciudad es un educador informal riquísimo pero también, a la vez, ambivalente. La educación informal no es selectiva y, en la ciudad, desde un punto de vista educativo, puede haber de todo (de lo bueno y de lo malo). Se puede aprender espontáneamente cultura, civilidad y buen gusto, pero también puede ser generadora de agresividad, marginación, insensibilidad, consumismo desmesurado, indiferencia, etc. (p. 187)

De la ciudad también se ha dicho que es, ella misma, contenido educativo. Se puede, pues, aprender la ciudad. ¿De qué modo es la ciudad objeto de aprendizaje? Trilla lo explica con absoluta claridad, pero advirtiendo de al menos dos riesgos que habría que saber superar. Si con la sola pertenencia a una ciudad, como espacio determinado de convivencia y socialización, y sin (casi necesitar) la intervención expresa de ningún agente educativo que lo pretenda, el ciudadano es capaz de aprender a utilizar su ciudad, a servirse de ella para paliar sus necesidades, a moverse y transitar por todos sus lugares, etc., de algún modo es posible gracias a que la ciudad es, por sí misma, un contenido que puede (y, de hecho, se ve irremediabilmente



avocado a ello) aprender. Este aprendizaje, sin embargo, se encuentra sometido a dos importantes limitaciones o riesgos, como se indicaba más arriba: por un lado, el de la superficialidad, en la medida en que no siempre se hace un esfuerzo por entender y decodificar todo aquello que la ciudad nos ofrece como objeto de aprendizaje informal: no se profundiza en su historia, en su devenir, en su proceso de transformación, en el valor y gravedad de las decisiones que inciden sobre su transformación, en los valores sobre los que se asientan determinados acontecimientos que tienen lugar en ella; y por otro, el riesgo de realizar un aprendizaje parcializado de la ciudad, por cuanto ciertos condicionantes del aprendiz de ciudad, como su edad, estatus, recursos económicos, lugar o zona de residencia, profesión, hábitos de ocio..., condicionan la mirada con la que se contempla el horizonte urbano. Hay una ciudad que despierta cada día y otra que se mueve en la noche; una ciudad de los acomodados y una ciudad de los parados; una ciudad de los jóvenes y una ciudad de los ancianos; una ciudad de los que estudian y una ciudad de los que ni estudian ni trabajan; una ciudad de los que encuentran en ella su lugar y una ciudad de los que desean salir de sus fronteras; una ciudad de los políticos que la gestionan y una ciudad de los que son gestionados por esos mismos políticos; una ciudad de la marginación y una ciudad de la opulencia; una ciudad que conserva y se aferra a sus tradiciones y una ciudad que introduce nuevas formas de vida (Trilla, 1993)...

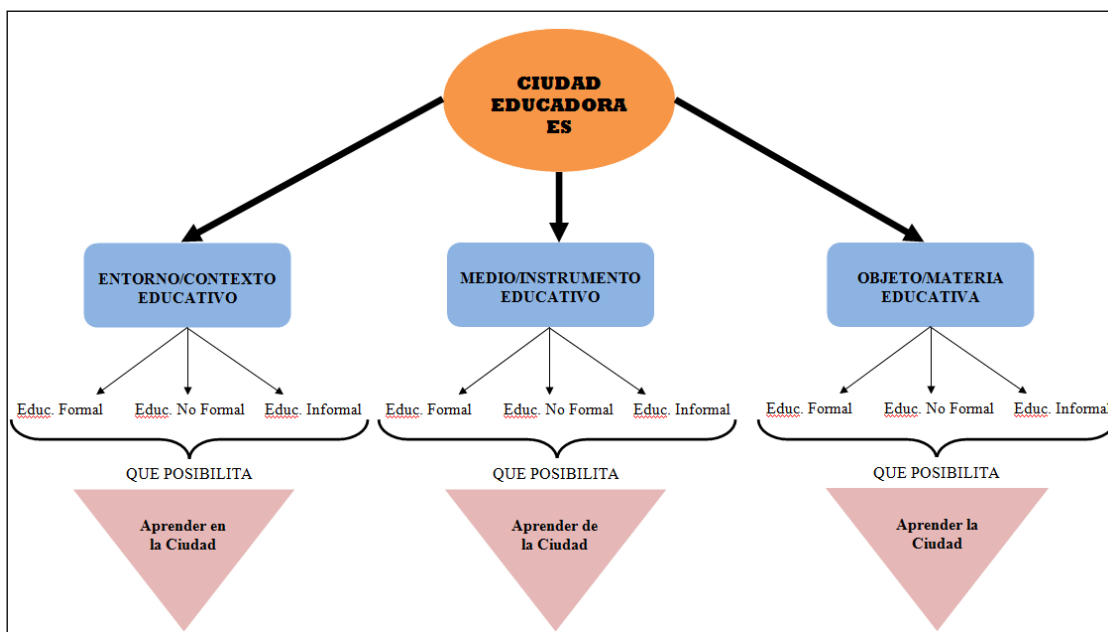
En la ciudad, pues, coexisten y se yuxtaponen ambientes y recorridos tan diversos, como también discriminatorios y selectivos. Y es por eso que informalmente sólo se llega a la percepción y conocimiento de los itinerarios habituales que cada uno recorre y de la parcela del medio urbano que a cada cual corresponde en función de sus roles (p. 188).

La superación de estos dos límites o de cualquier otra mirada restrictiva sobre la ciudad como objeto de aprendizaje de la ciudadanía es posible con la intervención de los actores directamente concernidos en la formulación e implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje que no se dejan al

albur del mero acontecer: nos referimos a los centros educativos escolares, a los centros educativos municipales, a los centros que imparten talleres, cursos, programas... con unos objetivos, contenidos, metodología y proceso de evaluación sobre los resultados obtenidos, que es producto de una reflexión anterior a su ejecución. Desde todas estas instancias, radicadas en la ciudad como contexto compartido, se pueden articular metodologías orientadas al conocimiento de la ciudad, que conduzcan a un conocimiento ulterior de lo que a simple vista se hace presente y que, por otro lado, ilumine aquellas dimensiones que son invisibilizadas por los condicionamientos de partida de quien la contempla.

En esta misma línea argumentativa, la profesora Amaro Agudo (2009, p. 81), apoyándose en las reflexiones de Trilla (1993), sintetiza lo que ha de significar un auténtico proceso de lectura no superficial y no parcializada de la ciudad, cuando afirma que aprender a leer la ciudad es:

- Aprender que no es una estructura pasiva e imparcial.
- Aprender a usarla, a sacarle provecho.
- Aprender a sobrepasar las partes de la ciudad que constituyen el hábitat concreto de cada individuo.
- Aprender a conocerla y a contemplarla con una mirada crítica.
- Aprender a participar en ella, a intervenir en ella y a mejorarla con las intervenciones de sus ciudadanos.



**Figura 9.** Relaciones complejas en el hecho educativo que acontece en el entorno urbano (Fuente: elaboración propia)

Decíamos también más arriba que la complejidad del fenómeno educativo que acontece en la ciudad no viene determinado únicamente por la relación, que acabamos de describir, entre la educación y la ciudad. Hay un fenómeno que incide muy decididamente en que el hecho educativo de las ciudades se haga mucho más complejo de lo que era —o aparentaba ser, al menos, por la escasa conciencia que se tenía de su relevancia— en épocas pasadas: la coincidencia en el mismo espacio de los tres ámbitos de la educación (el formal, el no formal y el informal). Sobre la importancia de cada uno de ellos y su indisimulada incidencia en la vida de los ciudadanos, ya se ha reflexionado en este y en otros capítulos anteriores. No añadiríamos nada nuevo a lo ya abordado en otros lugares de esta misma obra, si volvemos a insistir en las limitaciones de los planteamientos de los defensores de la educación formal como único cauce para lograr el conocimiento. Ya abordamos las diferentes críticas a este planteamiento en el capítulo 1, tomando como hilo conductor los aportes de Sarramona (2000). Lo que quizá sí sea conveniente es hacer visible la relación que puede existir entre la triple perspectiva desde la que se contempla el hecho educativo y la ciudad, por una parte, y la

confluencia en el mismo espacio de los tres ámbitos de la educación, por otra parte.

Lo que pretendemos es significar que el hecho educativo que tiene lugar en las ciudades es al mismo tiempo formal, no formal e informal; o dicho de otro modo: en el contexto de la ciudad se aprende de modo formal, no formal e informal; o sea, que el aprendizaje que tiene lugar en la ciudad se nutre de los procesos más cuidados y controlados que se exigen en las instituciones formales de la educación, de los que pueden derivarse de los objetivos propuestos en las instancias que promueven actividades de educación no formal y de aquellos otros, menos refinados, que resultan del resto de acciones educativas informales, que están libres de la supervisión de cualquier tipo de instancia. En cualquiera de los casos, la ciudad es el entorno, el contexto y el hábitat donde nacen, crecen y se multiplican los aprendizajes formales, no formales e informales.

Esta misma circunstancia podría apuntarse igual modo de los otros dos polos relacionales del hecho educativo. Se aprende la ciudad en la calle, en los barrios y plazas, pero también se aprende la ciudad en los centros educativos escolares, donde los ciudadanos más jóvenes acuden para participar en procesos de enseñanza y aprendizaje que toman como referente la vida de los ciudadanos y bastantes de las interacciones que en la vida real se tornan necesarias para aprender a convivir. En este contexto es donde se revela el valor del aprendizaje de las competencias básicas, como uno de los ejes sobre los que se hace girar el sistema educativo que ha nacido de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006): capacitar al alumnado para que pueda hacer converger todo el cúmulo de aprendizajes adquiridos en cualquiera de los tres ámbitos, para afrontar verdaderas situaciones de la vida real que esperan una respuesta o acción por su parte. Y esto mismo, pues, puede predicarse de los aprendizajes adquiridos, desde otras perspectivas metodológicas o con otros fines, por medio de los sistemas educativos que se incardinan en el amplio sector de la educación no formal. En definitiva, desde

los tres ámbitos de la educación, se puede aprender —y de hecho así es como sucede— la ciudad como instrumento o medio educativo.

Y, finalmente, la ciudad ha sido presentada también como objeto de aprendizaje. O como contenido propio del aprendizaje, si se quiere expresar de otro modo. Decíamos más arriba que la ciudad se aprende como contenido propio, en la medida en que, al ir asimilándose lo que ella es y sin apenas necesitar la intervención expresa e intencional de ningún agente, el ciudadano comprende el para qué de sus formas geométricas, la utilidad de sus entramados de calles, la belleza de sus líneas arquitectónicas... Dos limitaciones se oponían a este proceso de lectura de la ciudad, que podrían acabar comprometiendo este proceso de asimilación: la superficialidad y la parcialidad. Decíamos también que un mecanismo de corrección de estas dos visiones borrosas de la realidad, derivadas de un aprendizaje exclusivamente informal, podría hallarse en la educación no formal y en la formal, por cuanto a través de las acciones en las que se materializan estos dos ámbitos de la educación, se ofrecen mecanismos que ayudan a profundizar en el verdadero sentido, fin o porqué de lo que simplemente aparece a la mirada del que ve, pero no es capaz de contemplar hasta llegar a las profundidades en las que se revela aquel otro significado que queda escondido a la mirada superficial o parcial de quien mira. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la ciudad es, además de objeto del aprendizaje informal, contenido del aprendizaje no formal y formal, recibiendo de ellos precisamente el correctivo que redescubre su auténtico significado.

## 2. LA CIUDAD ES UN SISTEMA QUE DEMANDA LA COLABORACIÓN E INTEGRACIÓN DENTRO DE ELLA DE CADA UNO DE SUS MIEMBROS.

Sin entrar en la amplia literatura sobre la teoría de los sistemas y el modo en que encuentra su acomodo en las ciencias naturales y las ciencias sociales (Bertalanffy, 2006), no parece que se pueda negar que la ciudad es un complejo sistema que aglutina a un número considerable de subsistemas, con

los que establece continuas relaciones. El medio urbano incide muy directamente sobre el sistema escolar y sobre otros muchos sistemas que tienen como rasgo común su pertenencia al mismo contexto. Como sistemas abiertos, la red de relaciones que se establecen entre ellos los transforma y transforma el medio en el que se encuentran.

La ciudad, contemplada desde una óptica meramente educativa, está plagada de referencias, mensajes, contenidos, personas... que inciden abiertamente sobre el hecho educativo considerado a partir de una acepción amplia del término. O sea, no sólo como movimiento escolar, ni como fenómeno ceñido exclusivamente a una determinada edad o período de la vida. Desde muchos flancos, la ciudad demuestra su enorme potencial educativo. No hay más que ver la ingente cantidad de centros con pretensiones educativas más o menos manifiestas, la relación que se establece —puntual o permanente— entre instituciones u organismos con intereses formativos y el claro interés de unas instituciones por contar con otras que complementen o coadyuven en la tarea de llevar a los participantes hacia la meta pretendida con la mejor y más completa formación.

Un entramado como éste, ¿puede quedar al margen de unos siquiera leves planteamientos sobre el modo en que ha de orientarse ese enorme potencial educativo? ¿Bastaría con que cada centro educativo, cada organismo con pretensiones formativas, cada ciudadano, en definitiva, se organizara por sí mismo sin conexión ninguna con lo que ocurre en el mismo contexto inmediato en el que quiere y desea actuar? ¿Sería posible abdicar de planteamientos educativos en la toma de decisiones que afectan a áreas de interés político como el ocio y esparcimiento de los ciudadanos, la conservación y mejora de los bienes monumentales o de acreditado valor histórico-artístico, el protagonismo de la naturaleza en el conjunto del plan de ordenación urbana de la ciudad, la importancia de facilitar el encuentro y la relación entre los ciudadanos mediante la conservación de amplios espacios que no se dedican a la edificación salvaje de viviendas, sino a la construcción de plazas, jardines...?

Tomar decisiones de este calado obviando su incidencia en el hecho educativo, cabría pensar que puede ser claramente nocivo para el desarrollo educativo de la ciudad. Los objetivos educativos de una ciudad tendrían que ir mucho más allá de los elementos que se le vinculan más directamente (todo aquello relacionado con los centros educativos, los centros de formación dependientes del municipio, etc.) y convertirse en un importante eje formal que aglutinara la reflexión y condicionara las decisiones incluso sobre áreas de intervención política que, a priori, parecieran no tener ninguna relación con el fenómeno educativo (urbanismo, economía, servicios sociales, tercera edad, medio ambiente, sanidad, nuevas tecnologías...).

La colaboración, coordinación e interacción entre todas las instituciones educativas de la ciudad, ¿podría ser una tarea más que, con el suficiente apoyo, asumieran los Gobiernos Locales? Es cierto que, como diremos después, no es fácil realizar una tarea como ésta desde una Administración que no es homologable en todos los casos. Pero probablemente porque puede existir una enorme distancia entre los Gobiernos Locales en función de los términos municipales de los municipios y ciudades, también será diferente la tarea que tengan que realizar, aunque el proyecto se asiente sobre las mismas bases teóricas en relación al soporte educativo de las decisiones políticas, y el personal especializado que puedan necesitar para realizar estas funciones con la suficiente profesionalidad y rigor. También es cierto que los recursos con los que cuentan los municipios no permiten llegar a donde sería deseable y que, en ocasiones, afrontan iniciativas parciales que quedan lejos de lo que pudiera ser una intervención integral y coordinada del hecho educativo de la ciudad. Pero ello no puede ser obstáculo para que se siga avanzando en la conquista de una identidad, que aún parece contar con debilidades, que manifieste la verdadera vocación educativa del municipio o ciudad y el legítimo deber de hacer planteamientos que orienten el hecho educativo que acontece dentro de sus límites.

3. LA CIUDAD ES UNA ENCRUCIJADA DE CAMINOS, SE RECONOCE SU CAPACIDAD PARA EL CAMBIO Y SU DINAMISMO, DOTA A LA EDUCACIÓN INTEGRAL DE UN CLARO PROTAGONISMO Y VINCULA LA EDUCACIÓN PERMANENTE A LA CIUDAD.

La última aportación de Amaro Agudo (2009) subraya algunas notas esenciales que caracterizan a la ciudad educativa. En primer lugar, pone de relieve un fenómeno del que se habla insistentemente desde muchos y muy variados ámbitos: el cambio. No sólo cambian y se transforman las personas, también cambia la ciudad. Tan habituados estamos a este fenómeno, que nos adaptamos con gran facilidad y casi sin percatarnos a los resultados que el cambio va produciendo en muchas dimensiones de nuestra vida. Hoy son pocos los que se asombran de pasear por una calle que hace unas décadas era un río, ahora cubierto y tapado por el asfalto. O los que se detienen a considerar que un imponente edificio de treinta plantas se alza sobre lo que antaño sólo era una frondosa arboleda. El rostro de los pueblos y ciudades ha ido cambiando a un ritmo vertiginoso. Y no sólo en su extensión, también en los espacios que constituyen o constituyeron buena parte de sus elementos esenciales, sus núcleos más característicos y emblemáticos.

Pero el cambio también ha sido significativo en otras realidades de la vida de los ciudadanos. En muchas ciudades han proliferado los centros educativos y los que ya existían se han remozado o sustituido por otros nuevos. También se han construido centros educativos dependientes de otras Administraciones, como la local, que albergan cursos, talleres, actividades extraescolares... cuya finalidad es paliar las ansias formativas de la población, llenar el tiempo de ocio, contribuir al reciclaje formativo de las personas que dejaron las aulas tiempo atrás, proponer nuevas formas de vida, de convivencia, de contacto con el medio ambiente, de hábitos de vida saludables... En definitiva, todas estas fórmulas de formación, residenciadas en centros o espacios educativos de tan diversa naturaleza y adscripción administrativa, han transformado el rostro de las ciudades y pueblos, los han



cambiado y han promovido e impulsado algunas significativas mejoras en la vida de los ciudadanos.

De este proceso de cambio, como se viene señalando, no ha estado ausente la educación. Quizá haya sido gracias a ella que las ciudades han sabido mostrarse mejor hacia dentro y hacia afuera, a sus propios moradores y a los moradores de otros pueblos y ciudades que se acercan a conocer sus bondades. El descubrimiento de la extraordinaria labor docente que pueden prestar las ciudades ha sido uno de los detonantes de la explosión cultural, laboral, económica, social... de las ciudades, que han querido mostrarse, explanarse, abrirse, explicarse y hacerse útiles a sus propias gentes y a cualquiera que mostrase interés por adentrarse en ellas. Es significativo que la verdadera riqueza de los pueblos y ciudades se mida también, aunque no sean los únicos elementos a considerar, por el número de centros educativos, las empresas dedicadas a la formación, atención y ocio de sus ciudadanos, el uso cultural de sus espacios y edificios, la relación entre las decisiones políticas de gestión y la creación de entornos agradables, edificantes, estimulantes, que faciliten e inciten la integración entre las gentes de distintas culturas y procedencias, el valor educativo del deporte, la promoción de la salud, la libertad de movimiento y, en definitiva, la posibilidad de unir la formación al recorrido vital de la existencia.

La ciudad educadora promueve una educación que, como ya se ha señalado en otros lugares de esta misma obra, es fundamentalmente integral. El ciudadano tiene derecho a poder inclinarse por la opción de formarse cuando ya se ha acabado el tiempo obligatorio de la escolaridad, cuando se ha acabado el tiempo no obligatorio de formación, por el que también ha apostado durante una serie de años, y cuando sus circunstancias cambiantes ya no lo condicionan para poder dedicar alguna parte de su tiempo a satisfacer su necesidad de saber. De algún modo, podríamos tomar una parte de concepto —“Escuela Total”, acuñado por el profesor Lorenzo Delgado (2007), y extenderlo más allá de la escuela: de la escuela total a la educación total. Una concepción

de la educación, en la ciudad o en el pueblo, que se ofrece en todos los momentos del día, todos los días de la semana y todos los períodos de vacaciones del año, y que persigue afrontar todas las necesidades de la persona, todos sus retos formativos, el cuidado de otras dimensiones de su ser y la satisfacción de sus intereses. Un modelo de educación que supera con creces el modelo de educación escolarizada limitada a unos tiempos determinados y a unas etapas —pero no todas— de la vida.

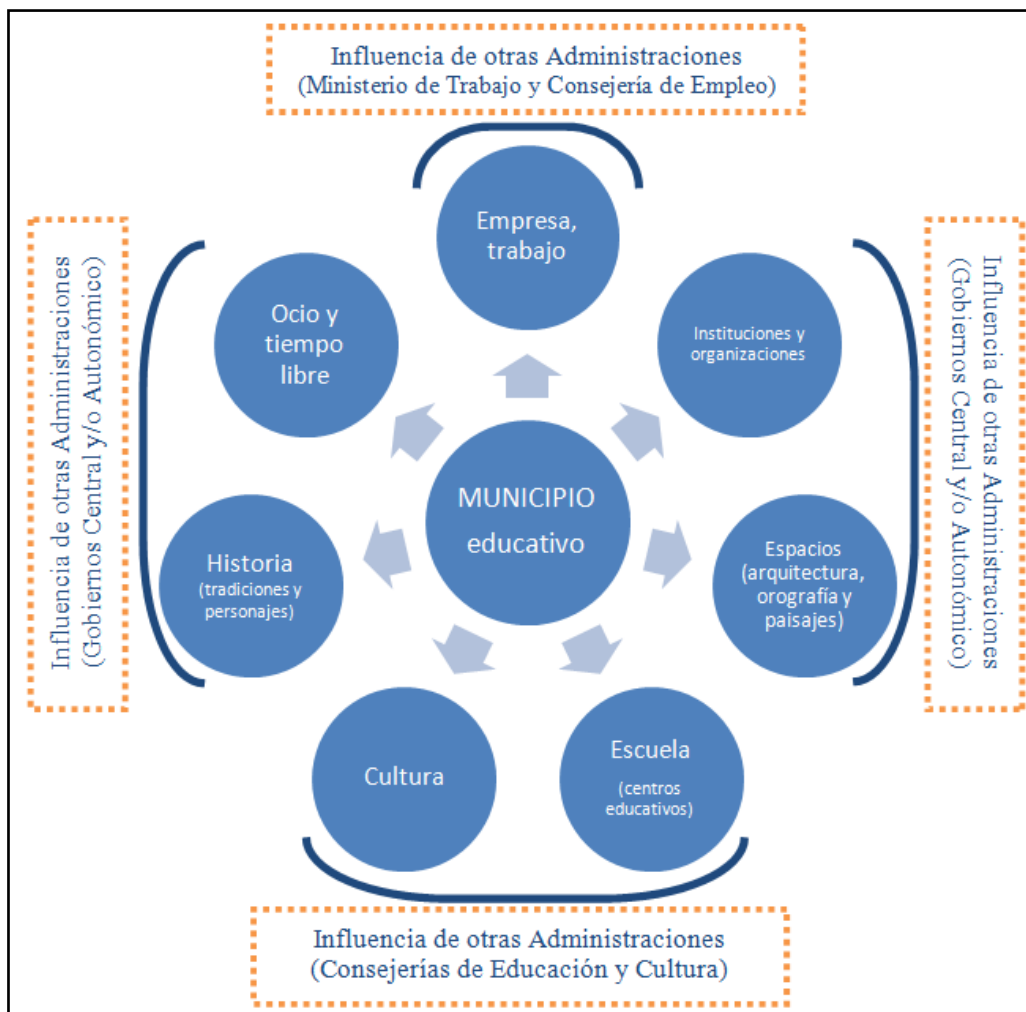
En este entramado de posiciones, la Ciudad Educadora apuesta por un modelo de educación que es permanente. No puede ser de otro modo si quiere romper los límites impuestos por la educación escolarizada y cuestionar su existencia como única fuente de conocimiento y desarrollo a lo largo de la existencia. Entre otras razones, porque la existencia de la persona, su recorrido vital, siempre va mucho más allá que la experiencia que acontece en el seno de las instituciones escolares. Y también porque los campos de intereses personales de los individuos no se satisfacen únicamente durante el período —corto período de tiempo en relación con la esperanza de vida— de escuela obligatoria, ni la etapa de escolaridad obligatoria puede satisfacer las necesidades formativas que en el futuro puedan aparecer en los sujetos. El tiempo que se denomina de escolaridad obligatoria cumple de hecho una función extraordinariamente relevante en la educación de las generaciones más jóvenes de las sociedades urbanas y rurales. Se esfuerza por despertar en ellas el gusto por el conocimiento, la exploración de nuevos caminos hacia la cultura y la socialización, la convivencia y el arte. Con toda seguridad, muchas de las experiencias vividas en esta etapa, aparecerán de nuevo convertidas en un fuerte deseo por penetrar en un nuevo escenario de participación, de disfrute o de terapia. Será entonces cuando, fuera ya del ámbito académico, superado el tiempo de la escuela, otras configuraciones del hecho formativo ofrezcan la oportunidad de reemprender un nuevo viaje por caminos por los que la escuela o no pudo transitar o sólo lo hizo como un apunte más dentro de su propio programa formativo. ¿Qué cabría decir, en este sentido, de instituciones como el teatro, la danza, la escuela de música, el palacio de

deportes, el museo interior o al aire libre y de tantas otras iniciativas que condensan una parte del ingente espacio de la cultura? En todas estas iniciativas y en otras muchas, sólo cabe reconocer el interés de las ciudades por incardinar dentro de sí la experiencia permanente de la educación como un ámbito espacial (generando y propiciando la creación de otros centros educativos no escolares), como un ámbito temporal (procurando que la formación esté presente durante todo el año y durante el máximo tiempo de cada jornada) y como un ámbito integral (que aborde todas las esferas de interés de los ciudadanos, tomando como referente configurador de sus ofertas la propias propuestas de los destinatarios, las necesidades asociadas a determinadas edades y, en la medida de lo posible, de algunos colectivos con problemáticas más acuciadas). La síntesis de esta propuesta de educación que se enmarca en el universo de lo urbano la encontramos en Colom (1998a):

Hoy en día es casi imposible que la escuela por sí misma pueda educar para la vida, simplemente, porque hoy, la vida, la sociedad, la realidad, es la vida urbana; es la fenomenología que concurre, compleja y abigarrada, en las ciudades, y ello, evidentemente, no puede ya disimularse en el recinto estricto del espacio escolar. Si queremos una educación para la vida, lo educativo ha de superar y pluridimensionar lo escolar, por lo que es la propia ciudad la que se constituye en espacio de formación. (p. 107)

Con lo que no podemos estar totalmente de acuerdo es con la definición que hace Colom (1998a, p. 109) de *educación urbana* (concepto que para él es equivalente a la metáfora —*ciudad educadora*”), en la medida en que considera que sería la manifestación de cualquier iniciativa educativa —*originada y/o gestionada por las instancias municipales*”. Es claro que hay instituciones de iniciativa social que no son dependientes de ninguna Administración del Estado, que comparten o toman como eje formal de sus actuaciones el hecho educativo o formativo. Y ello ocurre incluso aun cuando medie una legítima rentabilidad económica en el ejercicio de la actividad. Algunas administraciones

—la Administración Local es un vivo ejemplo de ello— suelen valerse de la estructura y el soporte que le ofrecen ciertas empresas de servicios educativos afincadas en sus propios municipios —o incluso en otras localidades— para materializar proyectos que, por sí mismas y con sus propios medios, no podrían gestionar o, si lo hicieran, el gasto que se derivaría de su implementación desaconsejaría que se apostara por ellos de modo permanente. No todas las ciudades o municipios cuentan con medios suficientes para materializar, con sus propios recursos, fórmulas educativas que sobrepasen los límites marcados por la legislación. Necesitan atraer hacia sí iniciativas emprendedoras, planes y proyectos que tienen su origen en la actividad privada o concertada, aunque la Administración Local, por encima de las restricciones de recursos, se reserve la capacidad de planificar teleológicamente tales iniciativas y de decidirse por unas determinadas configuraciones en lugar de otras.



**Figura 10.** Amalgama de instituciones que construyen la ciudad educadora y ámbitos/escenarios de intervención (Fuente: elaboración propia)

En el fondo, lo que late es no sólo el deseo, también la necesidad, de convertir la ciudad o el municipio en algo más que en un escaparate de recursos. Éstos son muy necesarios, cuando se quieren fundar proyectos con capacidad real de dar respuesta a determinadas necesidades en el ámbito educativo. Sin embargo, no es sólo la cantidad de los recursos —materiales o personales— lo que debe interesar a quienes gestionan la cosa pública, sino la calidad de las orientaciones con que se utilizan los mismos y la capacidad para extraer el máximo provecho de las iniciativas —escasas o suficientes— que pueden llevarse a cabo con los que se tienen. La creatividad, el ingenio y la capacidad de priorizar son algunos de los inevitables factores con los que hay que jugar en circunstancias que no propician un uso ilimitado de recursos para

unos determinados fines, por muy nobles que sean. Ello podría explicar, por ejemplo, que en la considerable lista de ciudades educadoras se encuentren municipios tan alejados entre sí en cuanto a presupuesto y población, por indicar sólo dos notas distintivas, como Barcelona (Cataluña) y Peligros (Granada, Andalucía). Aunque el diferencial en el presupuesto es muy significativo, ambas ciudades expresan su vocación educadora con innumerables proyectos formativos y culturales, destinando a ellos aquellos recursos que consideran necesarios para materializar sus planteamientos en este campo de acción.

#### **4.- LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CIUDAD**

##### **4.1.- ¿Qué son los Proyectos Educativos de Ciudad?**

Muy entrelazada con el ideal de ciudad educadora, aparece otra iniciativa que, aunque no exige como condición necesaria la participación en el proyecto de ciudades educadoras, se deriva del complejo proceso de reflexión que arranca con la Carta de Ciudades Educadoras, aprobada en 1990 y revisada con posterioridad, y es asumida por un buen número de estas ciudades como un instrumento en el que reflejar, concretándolas, las dinámicas generadas en torno a este movimiento.

En su origen, los Proyectos Educativos de Ciudad pretenden, de una parte, articular una forma de participación de la ciudadanía en la cuestión social y, por otra, inmiscuir a todos los sectores presentes en la realidad local en la configuración de determinadas líneas de acción en lo relativo al ámbito educativo. La idea es que todos los agentes que conforman la realidad social, económica, cultural... del municipio se involucren en la toma de decisiones sobre el fenómeno educativo, logrando las sinergias necesarias para conseguir un proceso de fortalecimiento del papel de la ciudadanía en la planificación y ejecución de las políticas y acciones socioeducativas más decisivas para el entorno. Desde este marco de acción e intervención, el municipio y sus

gestores políticos, muy al tanto de las limitaciones normativas en materia educativa, explotan la voluntad de participación ciudadana en un asunto —el educativo— que les concierne tanto como otros asuntos de ámbito local en los que también depositan su interés. La corresponsabilidad social en la educación, la emergencia de una voluntad de implicación de la ciudadanía en cuestiones que en ocasiones perciben reservadas sólo a unos pocos, la búsqueda de cauces comunitarios para la expresión de necesidades, propuestas, actividades, iniciativas... y, en definitiva, la consecución de un acuerdo consensuado para implicar a la administración local, los colectivos sociales, las entidades, empresas, organismos, etc. asentados en el municipio con la idea de conseguir formular, planificar, proyectar y alcanzar un proyecto común es lo que pretende el Proyecto Educativo de Ciudad.

Roig (2007) define con los siguientes términos la experiencia de los Proyectos Educativos de Ciudad:

Los proyectos educativos son un instrumento que permite articular las políticas educativas locales desde sus competencias y también (...) desde sus incumbencias, porque es desde la proximidad que podemos definir con precisión los problemas pero también detectar las potencialidades que tiene la comunidad para ir las resolviendo en base a un ejercicio de corresponsabilidad y de compromiso cívico. (p. 177)

En esta definición aparece un dato relevante, que ya había indicado en otro lugar el profesor Subirats: los municipios pueden ir más allá de lo que les permite la norma, si lo que persiguen es de su incumbencia. Pero entiéndase bien lo que quiere decirse con esta afirmación, que compartimos en sus justos términos. No se trataría de intervenir de modo paralelo a la forma en que lo hacen otras administraciones. No, no deben ir las cosas por el terreno de la competencia desleal o de la articulación de una administración paralela, si es que esta posibilidad pudiera materializarse, que multiplicara los agentes, recursos, etc., en la consecución de unos mismos objetivos. Más bien se

trataría de introducirse en aquellos espacios de intervención, de participación, de coordinación, de corresponsabilidad, que el contexto social permita, partiendo de una convicción que se ofrece y se quiere extender por todos los rincones del municipio: la ciudad puede y debe ser un agente educador, porque la educación no puede ser reducida al ámbito de las instituciones educativas ni puede ser gestionada únicamente por las administraciones educativas. Una convicción que se resume igualmente con estas palabras de Roig (2007):

Los proyectos educativos de ciudad se hacen eco de que la educación es un proceso que se va haciendo a lo largo de toda la vida, siempre inacabado. La ciudad se constituye así como agente educador y sus gobiernos junto con sus conciudadanos priorizan de manera conjunta los valores y formas de relación que quieren transmitir, el modo en que lo van a hacer y los recursos que necesitan para desarrollarlo. No se puede pretender transformar una ciudad si el discurso va por una parte y las maneras de hacer y actuar van por otra. Todos educamos, la cuestión es saber si lo hacemos bien o mal. De ahí la importancia de llegar a acuerdos y marcar prioridades en términos educativos y con voluntad transformadora. (p. 177)

Y para realizar esta tarea de implicación colectiva, la posición de los Gobiernos locales es francamente privilegiada, si no abdican de la capacidad de liderazgo de sus actores políticos. A ellos les compete, desde la atalaya que proporciona una panorámica informativa completa del entramado socioeconómico del municipio, procurar el establecimiento de las condiciones que faciliten la implicación de todos los sujetos que sean invitados o se sientan concernidos en la tarea de enriquecer con sus aportes la calidad educativa de su entorno. Se trataría de superar los ya muy conocidos márgenes de participación de la ciudadanía en los ámbitos de decisión. La democracia, como forma de gobierno del pueblo, no puede limitarse a la expresión de una decisión que se deposita en la urna el día en que los ciudadanos son llamados a elecciones. Ha llegado el momento de que la ciudadanía no sólo esté



informada de lo que hacen sus gestores, sino que además pueda tomar la palabra en algunos momentos, opinar e incluso decidir, sin esperar a que quienes están investidos de poder lo permitan únicamente en el ámbito electoral. La Directora del proyecto Educativo de Ciudad de la Ciudad de Barcelona, Bertrán Coppini (2006), tematizaba estos aportes con estas palabras:

Los Proyectos Educativos de Ciudad quieren convertirse en el marco en el que ciudad y educación, ayuntamiento y educación, entidades y educación, personas y educación, se encuentren, comprendan el valor educativo de lo que hacen y se planteen cómo transforman sus interacciones en un sentido positivo, coherente con los valores que hemos ido presentando. Y esto es necesario y es posible hacerlo tanto si hablamos de urbanismo, como si lo hacemos de desarrollo económico, de relaciones intergeneracionales o de dinámicas interculturales. Pueden ser, por lo tanto, expresión del conjunto de variables territoriales y sociales que rodean a la educación, que le transmiten valores y conflictos, y que buscan en la educación y en otras instancias y agentes sociales los elementos estratégicos necesarios para afrontar colectivamente los retos comunes. (p. 45)

Como se puede deducir de estas palabras, la ciudad que se propone nutrirse de un Proyecto Educativo, erige a la educación en uno de sus ejes formales de actuación. Ello implica, por un lado, que se lanza una invitación a todos los agentes sociales y económicos para que piensen en las potencialidades educativas del municipio y, por otro lado, a que encuentren el modo de contribuir, desde sus propios espacios de decisión, a la creación de una ciudad que prima este aspecto en la toma de decisiones comunitarias. Para que cuando se predique que lo que importa es que la sociedad sea más justa y menos competitiva, la ciudad sea un vivo reflejo, un escenario en el que se superan las barreras de la confrontación y se sustituyen por las de la justicia social; cuando se discurre sobre la necesidad de construir un mundo más

pacífico, esa parte del mundo que es cada ciudad o cada pueblo se haya dotado de mecanismos que reduzcan al mínimo la conflictividad entre sus gentes; y cuando se intente convencer a la ciudadanía de que no hay líneas de separación entre hombres y mujeres, inmigrantes o autóctonos, creyentes y no creyentes, simpatizantes de una u otra opción política, etc., que justifiquen la discriminación, el rechazo, la xenofobia, el municipio haya sido ya un laboratorio de la solidaridad, del encuentro, de la superación de barreras, a causa de las medidas emprendidas y compartidas por todos sus habitantes.

#### **4.2.- Elementos a tener en cuenta en la puesta en marcha de los Proyectos Educativos de Ciudad**

Los Proyectos Educativos de Ciudad son el reflejo de una voluntad expresa de generar nuevas experiencias en la forma de gobernar las ciudades o municipios. A ello ha contribuido la experiencia acumulada en los últimos años, la reflexión acerca de los límites encontrados al modelo actual de gobernanza local y la misma dinámica relacional de la ciudadanía, que ha querido involucrarse en los temas de su incumbencia no sólo exigiendo información, sino la posibilidad de ser escuchada y de ser decisiva en la toma de decisiones.

A este respecto, resultan interesantes los aportes de Bertrán Coppini (2006, pp. 38-40) en relación con los elementos a tener en cuenta en el desarrollo de los Proyectos Educativos de Ciudad y que son, de algún modo, cuestiones que definen la posibilidad de que tales iniciativas puedan surgir y desarrollarse:

- *Relación entre gobernantes y ciudadanía.* De hecho, cuando hablamos de participación ciudadana estamos refiriéndonos a algo tan simple y a la vez tan complejo como es la relación entre gobernantes y ciudadanía. Unas relaciones que la democracia representativa limita al momento electoral y que es necesario ampliar. Desde la óptica de los ciudadanos,

la participación es un derecho que se puede ejercer con diferente intensidad. La participación, desde esta óptica, incluye el derecho de los ciudadanos a estar informados, a ser consultados y a participar de las decisiones. Por otro lado, la participación también se justifica en función de lo que obtienen los gobernantes. En esta dirección, distinguiremos dos objetivos tradicionales: aumento de la legitimidad y mejora de las decisiones y dos objetivos de nueva generación: disponer de colaboradores y generar capital social.

- *Mejorar la calidad de la democracia.* El concepto de participación ciudadana en la vida local, y lo que ella supone, ha ido cambiando en los últimos años. Participar ya no es sólo recibir información, ni poder opinar sobre determinadas actuaciones o proyectos; estamos en otra fase. Hay que mejorar la calidad de la democracia, ensanchar los cauces de participación para que la inmensa mayoría de la ciudadanía recupere la credibilidad en la política, supere la crisis de la democracia representativa y se sienta involucrada en el desarrollo de la condición de ciudadanía y en la búsqueda de una mayor cohesión social. Avanzar desde la simple información hacia la decisión, pasando por la consulta, define un proceso de intensificación de la participación, de aumento de su calidad y de maduración de la relación entre gobernantes y gobernados.
  
- *Innovación y democracia.* La democracia local, como la democracia en general, no es un sistema inamovible; hay que repensar la democracia. Las metodologías para la participación desde la administración tienen que adaptarse a las nuevas realidades. Las soluciones y procesos considerados apropiados en un momento determinado deben ser verificados y, en su caso, adaptados a la luz de los cambios sociales en la era de la globalización y ante el papel de las nuevas tecnologías. Hoy, la ciudadanía, tanto a nivel individual como formando parte de entidades, demanda más información, más participación real y mayor transparencia

en la toma de decisiones políticas. La administración puede darle satisfacción reforzando, entre otras, el papel educador de la propia ciudad en la extensión y mejora de la democracia.

- *Adaptación a las transformaciones.* Las migraciones no son el único pero sí un factor importante de la transformación de nuestras sociedades en sociedades multiculturales. El desafío radica en el hecho de que las normas e instituciones básicas de nuestro sistema democrático, pensadas para sociedades relativamente homogéneas, son cada vez más manifiestamente insuficientes para hacer frente a esa realidad de sociedades crecientemente multiculturales, entre otras razones (pero no sólo) por el incremento de los flujos migratorios convertidos en un factor estructural del proceso de globalización.
  
- *Formas de gobierno y capital social.* Las iniciativas de la administración local en el ámbito de la participación tienen un objetivo claro: provocar un cambio cualitativo en las formas de gobierno y en la relación ayuntamiento-ciudadanía, además de generar un gran capital social. Se aspira a construir una nueva cultura política de la participación con dinámicas e inercias que superen la mera actitud reivindicativa, de una parte, y la búsqueda de legitimidad, de la otra, para basar esas relaciones en la colaboración leal y constructiva entre los actores sociales e institucionales de la ciudad.
  
- *Práctica y responsabilidad.* La participación ciudadana también debe ser una de las metas de la ciudad educadora a fin de que sea capaz de generar cambios, de transformar y alcanzar así un espacio de convivencia que destaque por el respeto a los derechos humanos. En este nuevo escenario toma fuerza la idea de la corresponsabilidad, del trabajo conjunto entre electos, técnicos, las diversas administraciones, las entidades y ciudadanía en general.

### **4.3.- El Proyecto Educativo de Ciudad como instrumento para anteponer una visión global de metas educativas**

No son pocas las ciudades que han convertido los Proyectos Educativos de Ciudad en un eje formal de actuación de cara a la implementación de iniciativas educativas. Como propuestas globales, implican un decidido esfuerzo por realizar un trabajo conjunto que supera los límites de las visiones fragmentarias o parcializadas, en ocasiones condicionadas por múltiples intereses, que acaban impidiendo una visión estrecha de las potencialidades de los entes locales. Cuando se construyen partiendo de un serio análisis de necesidades e intentando responder a cuestiones relacionadas con el tipo de educación que se puede ofrecer, desde otros ámbitos ajenos a la escuela, a la ciudadanía, los valores sobre los que debe apoyarse cualquier iniciativa de esta índole, la forma en que debe implicarse la escuela, como institución formal, el modo en que pueden seguir formándose quienes ya no van a la escuela (mayores y no tan mayores), o de dar respuesta a necesidades a las que el currículum escolar no ha sabido o tenido posibilidad real de dar cabida; y ofrecen ámbitos, escenarios, instrumentos y recursos (porque se han descubierto las muchas posibilidades con que cuenta el municipio) para materializarlos, creando puentes reales de escucha y participación de la ciudadanía en todas las fases de su elaboración y desarrollo, se constituyen en algo más que un mero elemento dinamizador de la oferta educativa del municipio.

Una apuesta de este calibre implica el compromiso por la transformación real de los escenarios en que acontece la vida de las gentes, ofreciéndoles la oportunidad de hacer de su convivencia diaria, de su día a día, de aquel lugar en el que tienen lugar las realidades vitales más significativas para sí y los suyos, una espacio educativo por excelencia, que apuesta por fortalecer la cultura y los valores de una ciudadanía democrática; que promueve y asegura el progreso, la movilidad, la integración y la cohesión social; y hace de la

educación un instrumento básico de renovación, creación y cambio cultural (Bertrán Coppini, 2006, p. 42).

Concebir la ciudad a partir de un proceso de este calado va incluso más allá de todo esto, por cuanto concibe el escenario de la ciudad como un todo educativo, en el que se despejan las incógnitas acerca de lo que corresponde a cada uno de los tipos de educación (formal, no formal e informal) mediante el expediente de hacer que convivan, se condicionen, se sirvan y se alimenten mutuamente, bajo el prisma de la participación ciudadana y la implicación de todos los agentes educativos del entorno. Una posibilidad que sólo será real cuando la participación también lo sea, los intereses de quienes se involucran no estén condicionados, para llegar a acuerdos y al establecimientos de metas globales, por los legítimos principios partidistas, políticos o de otro género, superando las diferencias en cuanto a intereses que cada grupo u opción pueda representar. No es poco frecuente que cuando de asuntos de política local se trata, sean los propios sujetos que ostentan las responsabilidades públicas quienes insistan en que las diferencias de —color son a veces imperceptibles en este escenario. Si esto puede decirse de muchas de las áreas de intervención política sobre las que sí tiene competencia el municipio, cuanto más debiera ser también así de cuestiones que son aún mucho más relevantes que el planeamiento urbano, las licencias urbanísticas o la gestión del personal, por poner sólo algunos ejemplos. En materia educativa, el pacto para el establecimiento de un proyecto educativo de ciudad es muy necesario. Un pacto no sólo entre los actores políticos de un determinado momento, sino con la ciudadanía de la que brotan quienes ostentan periódicamente las responsabilidades del Gobierno local. Sólo de este modo podrá elaborarse un instrumento realmente útil y eficaz que consiga aunar intereses y voluntades muy diversas y a la vez comunes (Bertrán Coppini, 2006):

Por un lado, el interés de entender que la ciudad educadora permite en sí misma la existencia de multitud de espacios educativos (la familia, el trabajo, los medios de comunicación, las entidades de ocio, las

bibliotecas, los clubes deportivos, las tiendas, los parques...). A la voluntad de definir las prioridades educativas del municipio e identificar los principales objetivos, metodologías y programas que han de guiar la acción educativa en la ciudad. A la posibilidad de sumar y dar a conocer todas las experiencias educativas que se hacen en el municipio. A la voluntad de decidir entre todos y todas qué modelo de ciudad se quiere desde el punto de vista de los valores, las relaciones sociales o a adaptación al medio cambiante. Al interés de implicar a la ciudadanía en los procesos de aprendizaje y transmisión de valores. A la conveniencia de crear sinergias de colaboración entre instituciones, entidades y ciudadanía interesados en la educación y por tanto en hacer de la ciudad una ciudad educadora. (p. 43)

## **5.- APRENDER COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA**

En el curso 2008-2009 se puso en marcha una experiencia innovadora en el campo de la educación, que pretendía unir los diversos ámbitos educativos (formal, no formal e informal) tomando como eje articulador un concepto que es clave en la configuración del actual sistema educativo: las competencias básicas.

El programa, que fue impulsado por el Cabildo de Gran Canaria, recibió entonces la siguiente denominación: —Aprender Competencias Básicas para la Vida”. A tomar parte en el mismo se invitó a todos los Ayuntamientos del Cabildo y todos accedieron con diversos proyectos. Esta experiencia, que se va a describir a continuación, sigue siendo uno de los esfuerzos surgidos en y para las administraciones locales que propugna un maridaje de todos los escenarios educativos con el propósito de contribuir a fortalecer los aprendizajes que se adquieren en la escuela y a convertirlos en ocasión propicia para mejorar la adquisición de las competencias básicas. Como experiencia que se ejecuta desde instituciones ajenas a la escuela y está

radicada en un ente local (Cabildo de Gran Canaria), ha merecido nuestro interés.

### **5.1.- Contexto en el que nace el programa: las competencias básicas en la normativa que regula el sistema educativo**

En el año 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación. Esta ley, que viene a reemplazar las leyes que habían modulado el sistema educativo con anterioridad (LOGSE, 1990; LOPEGCE, 1995; y LOCE, 2002), introduce muy pocas novedades con respecto a las ya citadas leyes derogadas en lo referente a los aspectos básicos del currículo, niveles educativos, etc. Aunque en lo esencial la definición del currículo sigue siendo la misma que fijó la LOGSE (1990) y mantuvo la LOCE (2002), una de las novedades más llamativas del nuevo texto legal se encuentra precisamente en la definición de este concepto. A la definición aportada por aquéllas, se añade un elemento más como parte del currículo: las competencias básicas.

La novedad no reside sólo en la aparición de lo que se ha denominado un tipo más de aprendizaje (como lo son las conductas, los comportamientos o las capacidades, que fueron recogidos por leyes educativas anteriores), sino en el hecho de que esta incorporación ha sido el fruto de un acuerdo que para algunos es el acuerdo más importante al que han llegado todos los estados miembros de la Unión Europea.

¿Qué son las competencias básicas? Han sido definidas como un conjunto de aprendizajes que permiten a las personas participar activamente en múltiples campos y contextos sociales, y contribuyen tanto a que éstos tengan éxito en su vida como al buen funcionamiento de la sociedad. Pero no ha sido ésta la única forma de concebirlas.

El Grupo de Profesionales que se integra en el denominado Proyecto Atlántida (2008), las define así:



Es la forma en que utilizamos los saberes y habilidades para resolver cuestiones prácticas de la vida diaria. Es el conocimiento en acción, o dicho de otro modo es la forma que tienen las personas de utilizar el saber adquirido para resolver problemas surgidos en el transcurso de su vida. (p. 7)

Los criterios que han permitido elaborar el listado de competencias básicas aprobadas para toda la Unión Europea han sido los tres siguientes:

1. Las competencias básicas son aprendizajes que están al alcance de todos (o de la mayoría).
2. Las competencias básicas son aprendizajes comunes a muchos ámbitos de la vida.
3. Las competencias básicas son aprendizajes útiles para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

El fondo del problema no es otro que el escandaloso divorcio entre el saber académico, el que obtiene el alumnado a lo largo de una no corta experiencia de escolaridad obligatoria (de al menos diez años), y el saber hacer o saber vivir. La separación entre lo que se aprende en la escuela y lo que se necesita para desenvolverse adecuadamente en la sociedad. Entre lo que aportan los centros educativos y lo que demanda la sociedad. Y entre uno y otro polo se ha apreciado un desencuentro que se hace patente en situaciones tan simples y cotidianas como la de leer con una velocidad adecuada, comprender determinados mensajes orales o escritos, expresar ideas o necesidades (comprar pan, por ejemplo) en otra lengua, etc. Si después de cursar durante no menos de diez años una materia que se denomina lengua castellana, el alumnado no sabe leer o no comprende lo que lee; si después de cursar durante varios años una lengua extranjera, no se es capaz de mantener

una breve conversación para preguntar cómo llegar a un determinado destino o simplemente para pedir pan en una panadería cuando se encuentra en un país en que se habla esa otra lengua; si no se dominan ciertas operaciones matemáticas que son básicas para los intercambios sociales más elementales (por las transacciones monetarias que se hacen todos los días en múltiples operaciones privadas), entonces es que algo está fallando en los sistemas educativos. Las competencias básicas surgen para dar respuesta a esta situación de profunda insatisfacción con los sistemas educativos.

Después de ser definidas en el ámbito de la Unión Europea, han sido incorporadas a los sistemas educativos a través de los propios mecanismos legislativos de los Estados. Este hecho acaeció en España con la aprobación de la LOE (2006) y los subsiguientes Reales Decretos de desarrollo del currículo de las distintas etapas. A partir de aquí, los gobiernos de las Comunidades Autónomas (que asumen, en el contexto de las políticas que se les han transferido, las competencias en educación) han asumido los contenidos mínimos de los Reales Decretos y promulgado, con arreglo a lo fijado en aquéllos, sus propios Decretos de enseñanza. En ellos se recoge (y sólo en algunos casos se matizan) la serie de competencias básicas propuesta por el Estado. Según estas normas (tanto las estatales como, en términos generales, las autonómicas), las competencias básicas son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.

6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

La incorporación de este tipo de aprendizajes al currículo ha puesto en el centro del debate la necesidad de que el alumnado adquiriera, al término de la educación obligatoria (educación primaria más educación secundaria obligatoria), aquellos saberes que se consideran imprescindibles para el ejercicio de una ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta, la asunción de las responsabilidades que se deriven de su participación en la trama social, su realización personal y el aprendizaje a lo largo de su vida. Su desarrollo debe comenzar tan pronto como el alumno comienza su escolaridad, aun cuando lo haga en el nivel no obligatorio de la educación infantil, y prolongarse, dado el caso, en las etapas postobligatorias del sistema educativo (bachillerato y formación profesional específica de grado medio). La finalidad de este trabajo de adquisición de competencias es triple, por cuanto pretende:

1. Integrar los diferentes aprendizajes.
2. Integrar, personalmente, lo aprendido.
3. Orientar la enseñanza.

Pese a que pudiera parecer que este reto educativo es sólo una tarea más de la escuela, el Cabildo de Gran Canaria se ha preguntado por la forma en que, desde la plataforma que representa como ente local que aglutina la red de municipios de la Isla, puede contribuir a reforzar, complementar o completar la adquisición de estas competencias desde el espacio de no-escuela que constituye el entramado educativo promovido por sí mismo y por todos sus municipios. Así es como nació el programa *Aprender Competencias Básicas*

*para la Vida*. Un programa del Cabildo de Gran Canaria en el que están participando todos los municipios de la Isla, con el apoyo del Gobierno de Canarias y el Ministerio de Educación.

## **5.2.- Objetivos del programa**

El Programa persigue la consecución de los siguientes objetivos:

1. Aumentar y mejorar las oportunidades de aprendizaje que los centros educativos de Gran Canaria pueden ofrecer a sus alumnos para adquirir las competencias básicas.
2. Contribuir al logro de las competencias básicas de toda la población escolar, tanto de la Etapa Primaria como de la Etapa Secundaria Obligatoria, a través de un diseño y un desarrollo eficaz de las actividades extraescolares que ofrecerán los centros educativos.
3. Facilitar la apertura de los centros educativos en horario no escolar para que puedan atender a todo su alumnado pero, especialmente, a aquéllos que por diferentes razones necesitan de una mayor atención y de un mayor apoyo.
4. Colaborar con los ayuntamientos para que puedan hacer efectiva la apertura de los centros educativos y satisfacer algunas de las necesidades educativas que presenta la población escolar de su municipio.
5. Impulsar una respuesta integral de las administraciones públicas y de toda la comunidad educativa al reto del éxito escolar.
6. Promover la innovación educativa a través de proyectos que puedan mejorar la capacidad de respuesta de los centros educativos integrando

el currículo formal, no formal e informal alrededor de las competencias básicas.

### **5.3.- Destinatarios**

El programa se dirige únicamente al alumnado de los centros educativos de Gran Canaria que cursa alguna de las dos etapas de la enseñanza obligatoria, lo haga en un centro público o concertado. El alumnado con dificultades de aprendizaje tiene prioridad sobre el que no las tiene para ser receptor del programa.

### **5.4.- Metodología**

En la cuestión metodológica, el programa apunta hacia las tareas como el eje sobre el que pivota el programa en sí y sus posibilidades de éxito. Las tareas son definidas, atendiendo al análisis de la práctica pedagógica, como el modo peculiar de ordenar las actividades educativas de cara a que el alumnado obtenga de ellas experiencias útiles. Las tareas representan aquellos microcontextos de aprendizaje —dentro del contexto amplio del sistema educativo— que posibilitan que el alumnado encuentre el conocimiento y la cultura seleccionada en los diseños curriculares. A partir de ellas, el alumno pone en acción todo su bagaje de conocimientos, moviliza todos sus conocimientos para resolver la cuestión que se le formula.

Las tareas se encuentran en la base de la enseñanza y de los aprendizajes. Incluyen varios componentes, de entre los que cabría destacar los siguientes:

- Una finalidad
- Un producto

- Unos recursos
- Unas operaciones
- Unas construcciones o limitaciones

Con las tareas, los alumnos aprenden a enfrentarse a situaciones-problema que le obligan a utilizar todos los recursos de que disponen, todos los contenidos escolares o no escolares, para tratar de resolverlas. Han de presentarse como un reto, no como un obstáculo, para que el alumno adquiriera aquellas competencias básicas que le acabarán convirtiendo en personas preparadas para el desarrollo de la ciudadanía activa.

Puesto que han de estar supeditadas al logro de las competencias básicas, las tareas que le ofrezcan al alumno, ya sea para aprender, ya sea para evaluar lo aprendido, se caracterizan por:

- Implicar al alumno, en algún momento, en el logro de los objetivos de instrucción específicos.
- Incluir instrucciones completas, presentadas claramente.
- Ser razonables (adaptadas a las capacidades del alumno).
- Resultar en una realización o producto que se pueda analizar fácilmente, dándole al profesor información sobre lo que se ha aprendido, cómo se ha aprendido y el nivel que ha alcanzado el alumno.

Para mejorar la expresión y transmisión del sentido que se imprime a las tareas, se adoptan, además, las siguientes medidas:

1. Decidir lo que se supone que el alumno aprende de la experiencia.

2. Decidir qué información sobre el estudiante se quiere obtener.
3. Determinar lo que han de hacer los alumnos.
4. Determinar cómo van a comunicar los alumnos los resultados de lo que han hecho.
5. Formular las instrucciones para los alumnos.

## **6.- LAS CIUDADES EDUCADORAS Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS DE CIUDAD COMO GENERADORES DE NUEVOS YACIMIENTOS DE EMPLEO**

Uno de los grandes problemas que sangra en el momento presente a la sociedad española —y que se ceba fundamentalmente en la población juvenil— es el nivel alarmante de desempleo. Los jóvenes egresados de las universidades españolas, en un porcentaje cada vez más significativo, se ven obligados a permanecer más tiempo en las aulas de las facultades o escuelas universitarias, prolongando el tiempo de formación durante varios años más de los inicialmente previstos, al tiempo que prolongan su estancia en las listas de población no activa, con pocas esperanzas de encontrar un puesto de trabajo ligado o no a la formación adquirida. El número de los que deciden buscar suerte en otros países menos azotados por la crisis es cada vez mayor. A esta difícil coyuntura económica, que tanta incidencia está teniendo sobre el mercado de trabajo, habría que sumar el hecho de que algunas titulaciones de grado o de las antiguas licenciaturas parecieran tener demasiado estrechas sus fronteras en cuanto a su proyección laboral. Los titulados en magisterio, en pedagogía o psicopedagogía son un vivo exponente de esta situación de debilidad dentro del mundo del trabajo.

La preocupación por el empleo en el seno de la Unión Europea no es un asunto nuevo, aunque ahora esté especialmente condicionado por los efectos

de la crisis económica. En el Consejo Europeo de Estrasburgo de 1989, once de los Estados miembros adoptaron la *Carta Comunitaria de los Derechos Fundamentales de los Trabajadores*, en la que ya se recogía que el empleo era una cuestión prioritaria para la Unión. Sólo tres años más tarde, el Tratado de Maastricht (1992) acordó impulsar diversas medidas encaminadas a promover el empleo, el progreso de las condiciones de vida y de trabajo, una protección social adecuada, el diálogo social y el desarrollo de los recursos humanos que permitan un nivel elevado, duradero, y la lucha contra la marginación. Y en 1993, la Comisión Europea, presidida entonces por el francés Jacques Delors, presentó el documento titulado *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Este documento fue más tarde conocido como —Libro Blanco” y en él ya se presenta un panorama oscuro de grandes dimensiones dentro de la Unión: el paro. Las palabras con las que da comienzo la introducción de este documento bien podrían predicarse de la situación actual, como si no existiera la distancia de casi dos décadas entre aquel tiempo y el presente: —Conocemos su magnitud, y también sus consecuencias. Y la experiencia demuestra lo arduo que resulta combatirlo”. Y agregaba lo siguiente:

La Comisión Europea es consciente de la dificultad de la tarea. Si existieran soluciones, nuestros Países las habrían aplicado. Si existiera una cura milagrosa, ya se sabría. Y la diversidad de situaciones nacionales es tan grande que cualquier propuesta tiene que ser presentada con matices y precauciones.

Este documento acuñó una expresión que ha sido más tarde popularizada por su uso en múltiples trabajos o encuentros<sup>4</sup>: nuevos yacimientos de empleo. Delors se refería entonces a las posibilidades de creación de empleo en los Estados miembros apuntando a nuevos ámbitos o

---

<sup>4</sup> El Centro Mediterráneo de la Universidad de Granada, por alumbrar sólo un caso, acogió, en su sede de Motril y bajo la dirección del Dr. Manuel Lorenzo Delgado, un curso titulado *Educadores y monitores de instituciones de formación: nuevos yacimientos de empleo*, que se celebró en el mes de julio del año 2007.



esferas de intervención, que podrían cifrarse en varios millones de nuevos empleos, dependiendo de las estructuras y servicios existentes en cada país, de los estilos de vida y de los regímenes fiscales en vigor. Hoy, sin embargo, se utiliza muy a menudo para aludir a aquellos nuevos ámbitos de penetración de los egresados de diferentes titulaciones, en función de las necesidades de empleabilidad de la sociedad actual y de las dificultades de los ámbitos tradicionales de inserción laboral para absorber a la población con una determinada titulación. Cuando las “salidas” laborales por las que tradicionalmente se han incorporado a la corriente del empleo los titulados universitarios, ya no son suficientes para acogerlos a todos, hay que abrirse paso en nuevos espacios, despertando la necesidad (o respondiendo a una necesidad previa) de contar con ellos para mejorar la calidad de determinados servicios.

¿Podría decirse de la educación no formal y de todas sus configuraciones que es un nuevo escenario de creación de empleo? Todo parece indicar que sí. Que ya se ha dado sobradamente el salto desde la reflexión teórica sobre la necesidad y existencia de este ámbito de intervención pedagógica a su traducción real en entramados que exigen la presencia de trabajadores adecuadamente preparados para llevar a cabo tareas de cierta complejidad en el terreno de la pedagogía, de la planificación, coordinación, gestión y evaluación. En este aspecto estamos de acuerdo con Colom (1998a) cuando, refiriéndose a la educación urbana, afirma que

Con el devenir de los años se nos está presentando como una nueva profesión pedagógica, por lo que tales profesionales serán los encargados de planificar, gestionar y evaluar planes y acciones educativas desarrolladas desde los servicios municipales en su ámbito urbano. (p. 109)

Efectivamente, el abordaje de nuevos retos en la planificación, coordinación y gestión de una ciudad educadora o de un municipio con grandes

preocupaciones por la cuestión educativa y cultural, no puede quedar en manos de personas inexpertas o carentes de los conocimientos necesarios para orientar hacia una determinada meta los recursos con que pueda contar el entorno. Cuando se apuesta por planes de conjunto, en los que son varios los agentes, instituciones u organismos implicados, y se desea participar activamente en la planificación coordinada de iniciativas que enriquezcan el entorno y lo afecten positivamente, o intervienen gestores con un perfil profesional y de formación adecuado a las funciones que se le van a encomendar o muy probablemente no se hará realidad ningún proyecto de envergadura en este ámbito.

Piénsese, por ejemplo, en lo que acabaría sucediendo si no fueran técnicos con una preparación específica quienes participaran en la elaboración de un proyecto educativo de ciudad, o en la planificación de las formas concretas de colaboración entre la escuela y otras instancias educativas no escolares. O en la distribución de los recursos necesarios para afrontar determinados proyectos. O incluso antes de la puesta en marcha de determinadas iniciativas, en la movilización de la ciudadanía para que, a través de cauces de participación, se exprese acerca de lo que desea para su ciudad, pueblo o barrio desde el punto de vista educativo. Si el personal que se va a responsabilizar de gestiones tan complejas como éstas no está dotado de la cualificación necesaria, difícilmente podrá avanzar el municipio en el proyecto de consolidación de un ámbito educativo que supere los límites de lo estrictamente escolar.

La selección del personal es una de las decisiones en las que se juega la calidad de los proyectos para una ciudad educadora. Es mucho más relevante este proceso de selección que la misma composición política de los Ayuntamientos, que, por su propia naturaleza, es cambiante y puede ser incluso muy opuesta, en cuanto a los postulados ideológicos de los partidos en el Gobierno, de unas elecciones a otras. Habría que evitar reproducir en los municipios las mismas consecuencias desagradables que ha padecido el

sistema educativo estatal a causa de la alternancia en el Gobierno de uno u otro partido político. En los municipios o ciudades, lo relevante no debe estar en el número de concejalías que ostenta cada partido que obtiene representación. Los verdaderamente decisivos no deben ser los políticos. Éstos sólo deben crear las condiciones óptimas para que la participación ciudadana y la tarea de los técnicos pueda ser efectivamente real. Para que exista continuidad y complementariedad entre todos los agentes, espacios, ámbitos, instituciones, organismos... con incidencia en la educación del municipio, es absolutamente vital que no se interrumpa la cadena que da estabilidad institucional al Gobierno local, aun cuando los responsables políticos de la institución sean otros como consecuencia de la alternancia de los partidos en el Gobierno o de una mera “oposición” de unos responsables por otros dentro de la misma organización política gobernante.

Los Ayuntamientos que no han disimulado su verdadera vocación educadora y su compromiso con la acción e intervención en este ámbito, han dado cabida progresivamente a un cuerpo de técnicos especializados en esta materia, que han ido asumiendo y desempeñando funciones muy relevantes tanto en la participación de las municipios en aquellas funciones que la normativa les otorga en lo referente al plano estrictamente escolar, como en aquellas otras que superan este marco. Y es aquí —lo volvemos a decir— donde se juega realmente el valor educativo que cada ciudad o municipio quiere asumir para sí y su ciudadanía. De ahí que estemos absolutamente de acuerdo con lo que afirma Colom (1998b) cuando se refiere a la gestión del personal municipal en el ámbito de la educación no formal:

Es el aspecto más complejo de la gestión de los equipamientos, instalaciones o instituciones dedicadas a la educación no formal. Como elemento facilitador de nuestra tarea están los criterios sobre los cuales debemos basar la contratación del personal. Una buena orientación en este sentido evita el día de mañana muchos problemas de coordinación, de entendimiento, de comunicación entre las personas y departamentos,

o, si se quiere, hace disminuir el número de conflictos entre las personas. Para ello, para elegir adecuadamente a su equipo, el planificador-gestor debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La función que deberán desempeñar.
- Un perfil profesional y de formación adecuado a tales funciones.
- Definir muy concretamente su ubicación en el organigrama de la entidad, así como las características personales que deberá evidenciar para trabajar sin problemas con los futuros compañeros.
- Analizar el grado de adhesión a la entidad y a la propia tarea que desempeñará.
- Definir el puesto de trabajo a desempeñar, no sólo funcionalmente, sino también sus condiciones (si será fijo o temporal, con dedicación plena o parcial, etc.). Asimismo será importante delimitar si tal puesto está adscrito a un servicio permanente, a una estructura, a un programa o a actividades anuales o singulares (proyectos...). (pp. 180-181)

Alegre (2007), por su parte, identifica varias dimensiones que son susceptibles de atraer la participación, en términos de corresponsabilidad, de los Ayuntamientos. Ninguna de ellas podría ser abordada si se carece de un cuerpo de profesionales con la formación pedagógica necesaria para conocer el alcance de cada una de ellas.

- *Definición, identificación y priorización de problemáticas.* En este punto, la corresponsabilidad reclamaría abrir al conjunto de los agentes institucionales (diferentes administraciones) y sociales (entidades,

asociaciones, movimientos...) la posibilidad de concurrir en el establecimiento, delimitación y priorización de los retos educativos que tiene planteado el territorio, a corto, medio y largo plazo. Según sus diferentes ámbitos: escolarización reglada, formal no reglada, no formal, informal, etc. Dicha concurrencia bien pudiera operarse en el marco de la realización de diagnósticos educativos participativos, bien a través de la implicación de tales actores en aquellos dispositivos existentes (comisiones, foros, mesas, áreas...) en los que se trabaja a este nivel.

- *Traducción estratégica.* Se trataría aquí de promover la corresponsabilidad en aquellos procesos de concreción de las problemáticas detectadas y priorizadas en objetivos específicos y líneas estratégicas de actuación, para el conjunto de los ámbitos de la política educativa, y según criterios y dinámicas operativas de participación de la pluralidad de agentes institucionales y sociales implicados.
  
- *Gestión de servicios, programas y estructuras, e implementación de actuaciones.* Suele ser éste el nivel hacia el que normalmente se dirigen aquellas demandas de una mayor corresponsabilidad por parte de los ayuntamientos. Insistiendo en esta apuesta, aquellos procesos y ámbitos de intervención que así lo permitan podrían asimismo abrirse a la participación de otros agentes sociales dotados de capacidad de decisión a este respecto.
  
- *Evaluación de servicios, programas, estructuras y actuaciones.* También en términos generales, el reto sería aquí corresponsabilizar al conjunto de agentes institucionales y sociales de las diversas dinámicas e instrumentos de evaluación de impactos y resultados y procesos de las diferentes líneas estratégicas emprendidas. Nuevamente, dicha participación podría enmarcarse en el desarrollo de diagnósticos evaluativos participados, bien en la implicación de los agentes en

aquellos dispositivos existentes en los que se opera y debate con arreglo a tal propósito.

La planificación del sector de la educación no formal no es, pues, tarea fácil. Menos aún si lo que se pretende es integrar la educación formal y la no formal en un todo organizado que, desde instancias municipales, pueda ser orientado hacia ciertos fines en función de las necesidades sociales, que muchas veces la educación escolar deja fuera de su objeto de atención. Lo decía hace ya algunos años Ph. Coombs (1976):

Se admite que la educación formal constituye la prerrogativa del Ministerio de Educación, en tanto que, por el contrario, la educación extraescolar compete a casi todos y, por lo tanto, tiende a no depender de nadie, especialmente cuando se trata de defenderla, planificarla o subvencionarla. (p. 216)

Las tareas que habría que realizar, según la propuesta de Callaway (1976), para que la educación no formal no caiga en esta suerte de indefinición, sin planificación alguna y sin responsables aparentes y efectivos, serían las siguientes:

1. *Distinción y clasificación de los programas actualmente en marcha.* Una de las primeras tareas que tienen que realizar los técnicos de la educación no formal en los ámbitos estatal, regional y local es un inventario ordenado y sistemático de los programas, medios e instituciones no formales del entorno. Si no se conoce lo que hay, aquello con lo que cuenta el territorio concreto, ¿cómo se va a poder llevar a cabo un proceso de planificación? Para Hilliard (1976) habría que realizar no menos de cuatro cometidos para realizar un buen inventario del espacio no formal de la educación:

1º) Distinguir todas las actividades educativas no formales importantes, tanto públicas como privadas, conocer sus objetivos, organización y metodología; 2º) determinar a quiénes se dirigen: población urbana o rural, madres de familia, trabajadores industriales, fuerzas armadas, artesanos, miembros de sindicatos, personas que abandonaron la escuela o analfabetos; 3º) establecer el campo de aplicación de los grupos a los que se les destina, sus diferencias y superposiciones, y 4º) obtener una estimación bien fundada de la medida en que esos programas logran sus objetivos. (p. 193)

Disponer de esta información ayuda, por un lado, a extender ciertas iniciativas que, por su propia naturaleza o por provenir de organizaciones de tamaño reducido, no encuentran el eco suficiente en su contexto. Pero también es útil para poder llevar a cabo acciones sinérgicas entre aquellas iniciativas que puedan entrecruzar sus objetivos en la consecución de determinados fines comunes.

2. *Formulación de prioridades.* Las instituciones con competencias educativas en el campo de la educación no formal podrán determinar la dirección de sus esfuerzos educativos, el tipo de programas que merecen ser financiados y provistos de otros recursos, si parten de un serio análisis de las carencias y necesidades de su entorno. Tales carencias vendrán determinadas no sólo por las limitaciones de los sistemas educativos formales, sino también por los programas o servicios no formales que se vengán prestando.
3. *Evaluación de los programas.* La evaluación es uno de los pilares fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el sistema educativo formal nadie lo discute y su importancia no pasa desapercibida. Todo el sistema, y no sólo los conocimientos adquiridos por el alumnado, son sometidos a procesos de evaluación. De hecho,

podría afirmarse que aquello que no se evalúa se devalúa, no tiene importancia o la acaba perdiendo. Si no interesa comprobar la efectividad y grado de cumplimiento de lo que se había proyectado, es posible entonces que falle todo: desde la planificación hasta la ejecución. Y ello aunque siga siendo cierto que la evaluación de la eficacia educativa sea una empresa no fácil de abordar. Si en el campo de la educación formal, en la escuela, se ha avanzado bastante en el terreno de la evaluación, no puede decirse lo mismo en ese otro campo, mucho más difuso, de la educación no formal. De hecho, una de las carencias que se comprueban es la escasez de métodos o técnicas para llevarla a cabo. Se ha demostrado que las que se utilizan en la educación formal no son válidas para la no formal. Las diferencias entre las propuestas formales y no formales son en ocasiones tan significativas que muy difícilmente se pueden amoldar las técnicas evaluativas escolares a las singularidades de los programas educativos no formales. Pero es que, además, resulta que los profesionales del campo de la educación formal han recibido, de algún modo, una formación específica que les capacita para programar los contenidos de las materias de las que son especialistas y, dentro de esta programación y en coherencia con el correspondiente proyecto educativo, fijar la forma concreta en que se realizará la evaluación del alumnado, de sí mismos, de los órganos de coordinación docente y de gobierno y, en definitiva, de la organización completa del Centro. Sin embargo, no ocurre así en el vasto y complejo ámbito de la educación no formal. Y quizá aquí es donde más abierto e inespecífico ha quedado registrado el proceso de intervención por parte de los ejecutores-evaluadores de los procesos no formales. Es necesario, pues, que quienes programan, planifican, coordinan, ejecutan... programas o acciones de educación no formal cuenten con la formación adecuada para, una vez realizado todo el proceso e incluso de forma paralela a su ejecución, extraigan la información necesaria para determinar el nivel de logro de los objetivos previstos inicialmente, realizar los cambios o modificaciones que



resulten pertinentes y juzgar, al final, la idoneidad de los mismos y de todos los demás elementos previstos.

4. *Administración y coordinación.* En estos aspectos es donde en multitud de ocasiones se hacen más evidentes las deficiencias de un sistema fuertemente diseminado. Son tantos y tan dispares los organismos e instituciones que pueden llevar a cabo iniciativas educativas no formales, que sucede incluso que desde distintos escalones de la misma Administración o desde diferentes organismos se impulsan programas que promueven los mismos objetivos y persiguen idénticos fines. ¿Sería posible crear un solo interlocutor para todas las iniciativas generadas desde instancias educativas no formales? ¿Podría incluso estar radicado ese centro operativo de coordinación en el seno de los mismos Ayuntamientos? ¿No sería muy útil a la comunidad, al pueblo, a la ciudad que desde aquella administración que sus habitantes perciben más cercana o desde un ente autónomo que aglutine a varios ayuntamientos, caso de que sean demasiado pequeños para poder hacerlo por sí mismos, se ejercite una auténtica labor de coordinación entre administraciones, empresas, organismos, etc. que estén dispuestos a incidir de algún modo en el ámbito de la educación no formal? Nada de esto sería posible si no se crean los cauces de información adecuados y el personal formado para planificar y coordinar estas tareas.

5. *Fuentes de financiación.* No es menos importante la búsqueda de fuentes de financiación para las acciones no formales en el ámbito de la educación. No hay razón para ocultar que los fondos con que cuentan las Administraciones educativas y las que, como en el caso de los Ayuntamientos, carecen de competencias específicas en esta materia, se destinan en proporciones muy significativas al funcionamiento del sistema educativo escolar. Los Ayuntamientos carecen de recursos para llevar a cabo iniciativas que se separan de aquellas competencias que la

legislación, como se vio en el capítulo anterior, les otorga. Todo lo que supera el marco normativo establecido por la legislación en vigor, ha de hacerse con arreglo a fuentes de financiación que, en la mayoría de las ocasiones, hipotecan para el futuro ciertos recursos del municipio y que no poseen todos los municipios por igual. Y el problema no está sólo en la forma de conseguir unos recursos para dotarse de una infraestructura, sino en el modo en que se seguirá manteniendo en el futuro, cuando sea necesario que siga sirviendo a las necesidades de la población a la que se dirige y, a causa de ello, se derive un montante de gastos que deba soportar el presupuesto municipal. La cuestión no es baladí. Porque no se trata de retraer partidas presupuestarias destinadas a otros fines. Habría, más bien, que encontrar cauces de financiación en los que el municipio tomara parte como una fuente más, pero no la única. Pero para conseguir algo parecido a un consorcio de iniciativa público-privada en pro de la educación no formal, hace falta tener claro qué es lo que se quiere, un programa claro, que defina unos objetivos, establezca unas líneas de acción e integre a todos los actores susceptibles de realizar alguna aportación educativa a la ciudad o al municipio. Esta tarea puede ser liderada desde los Ayuntamientos; puede ser afrontada desde el área de educación y cultura de los municipios; y debe ser gestionada por personal con capacidad para atraer hacia sí el capital necesario para afrontar ambiciosos proyectos para la ciudad con la participación, también financiera, de todos.

¿Puede alguien seguir pensando que el ámbito de la educación no formal, su planificación, coordinación, acción, evaluación y financiación, desde instancias municipales y con la pretensión de aglutinar todo el capital con que cuenta el entorno, será viable sin que los ayuntamientos o las instancias que desde ellos se generen cuenten con profesionales preparados suficientemente para afrontar estos retos? No creemos factible defender otra respuesta que no pase por la defensa de un perfil de profesionales que, con una formación polivalente, asuma el reto de implicar al municipio en un proyecto rico en

iniciativas educativas que fundan lo formal y lo no formal y orienten el resultado de este proceso hacia el enriquecimiento educativo de la ciudadanía. Abrazar la idea de que con el voluntarismo o la buena voluntad se podrán conseguir estos retos sería lo mismo que apostar por un imaginario difícilmente materializable. Tan importantes son los fines como los medios, los recursos, los instrumentos para conseguirlos.

## **7.- HACIA UN CAMBIO DE PARADIGMA EN EDUCACIÓN: DE LOS ÁMBITOS EN EDUCACIÓN A LA EDUCACIÓN TOTAL**

En el capítulo segundo de esta misma obra hacíamos referencia al concepto de —escuela total”, acuñado por el Dr. Manuel Lorenzo Delgado, para llamar la atención sobre el proceso de transformación que se está operando en el espacio escolar. Una escuela que se manifiesta casi hegemónica y como devoradora de todos los espacios y tiempos educativos. Una escuela que expande su presencia más allá de los tiempos, personas, espacios, momentos... clásicamente identificados con ella. Una escuela que, movida por las transformaciones sociales, y no siendo ajena a las mismas, se descubre a sí misma como poseedora de nuevas virtualidades, tan necesarias en el momento presente como lo fueron y lo siguen siendo aquellas que constituyen sus perfiles básicos.

Al considerar el valor de la escuela, como agente educativo formal, y el de otras instituciones no escolares, como agentes de otra forma de educación, convendría volver a recordar un principio gnoseológico básico que distingue entre la permanencia en el fondo intuitivo, fundante y atemático del conocimiento, por un lado, y la variabilidad histórica y la adaptabilidad cultural en los conceptos, expresiones y desarrollo históricos, por otro.

Los procesos de transformación a que se ha sometido la escuela y el desarrollo de nuevos fenómenos no escolares asociados a la educación están clamando por una nueva concepción de lo educativo, que supere el estrecho

margen de separación entre los ya muy conocidos ámbitos de la educación. La reflexión sobre la naturaleza de la educación no habría de hacerla descansar sobre el espacio en el que se enmarcan sus expresiones, según el ámbito en que se incardine y, a su vez, a partir de los perfiles de sus aristas. Si se trata de educar, si lo importante no es sólo quién es el sujeto que educa, o en qué espacio acontece el hecho educativo, sino más bien que la persona que quiere aprender pueda hacerlo en las mejores condiciones, que tenga acceso a las fuentes del conocimiento que se le quiere transmitir, que éste contribuya a la formación de un espíritu crítico, creativo, analítico, etc., el eje de todo este proceso no puede ni debe estar en cuestiones que son tangenciales en relación con aquellas otras notas constitutivas de la educación en las que sí habría que poner el acento.

Los ayuntamientos, como agentes educativos, transmiten la enorme necesidad de que sus iniciativas educativas no se consideren de un nivel inferior a las que proceden de otras administraciones. Reclaman que, de algún modo, la consideración de la educación como un movimiento en el que las fronteras entre unas y otras agencias, formas o expresiones educativas se desdibujan, se plasme también en una revitalización de las iniciativas educativas que encuentran en el último nivel de la administración del Estado su espacio más adecuado para realizarse y alcanzar sus fines. Cuando se trata de ofrecer —productos” educativos, no pueden jugar con ventaja determinados espacios. Si en la actualidad es posible generar procesos educativos de calidad en todos los niveles de la administración del Estado, hay que procurar que todas las expresiones —las escolares y las que no lo son— se vean dotadas de las mismas garantías y de los mismos o parecidos reconocimientos. Una concepción de la educación más allá de la escuela, que prime el hecho educativo muy por encima del espacio delimitado y concreto en que se encarna, será el principio de la superación de los ámbitos educativos delimitados y privados, precisamente por la delimitación a priori establecida, de los mismos derechos, garantías, etc.



## **Capítulo VI**

# **CHURRIANA DE LA VEGA Y SU CENTRO MUNICIPAL DE CULTURA**



## **1.- EL MUNICIPIO DE CHURRIANA DE LA VEGA**

### **1.1.- Situación geográfica y demográfica del municipio**

El municipio de Churriana de la Vega se encuentra situado en plena vega de Granada, a 657 metros de altitud según el mapa cartográfico militar de 1971, y 656 metros según el Mapa Topográfico Nacional de España de 1979. La Iglesia Parroquial de La Visitación de Nuestra Señora, que se toma como referencia para estos cálculos, se encuentra a una distancia, en línea recta, de 5.750 metros de la Alhambra, monumento emblemático de la capital de la provincia. El término municipal consta de 664,02 hectáreas, con una figura que recuerda a la de un triángulo invertido. Limita al Norte con Granada; al Noroeste con Ambroz; al Este con Armilla; al Sureste con Alhendín; y al Suroeste con Cúllar-Vega y Las Gabias. No puede decirse que se trate de un término municipal muy amplio; todo lo contrario, se trata más bien de un pueblo de dimensiones pequeñas, si se le compara con los grandes términos municipales que predominan en Andalucía de población incluso menor que éste.





**Figura 11.** Ubicación geográfica de Churriana de la Vega (Fuente: Google Maps)

Casi una cuarta parte del término municipal se encuentra ocupada por la edificación, 154 hectáreas, que en un 15% tiene carácter industrial. En cuanto al uso residencial, es fundamentalmente intensivo y en su práctica totalidad de ocupación permanente, lo que sitúa al municipio a la cabeza de su área por estos conceptos. La práctica totalidad del suelo productivo corresponde a los regadíos de la vega, con menos de un 5% de arborescentes.

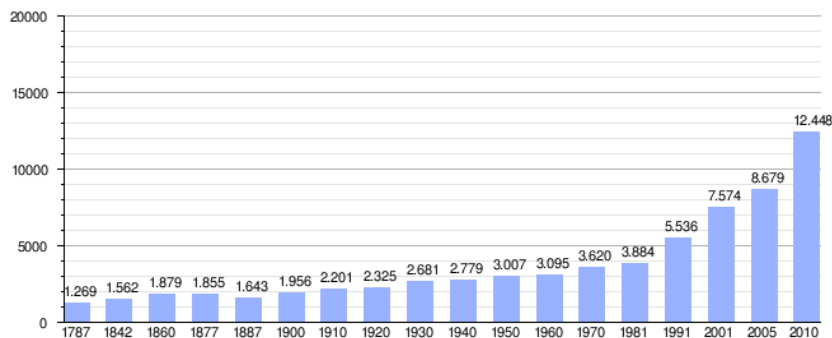
Según los datos que ofrece el Instituto Nacional de Estadística, Churriana de la Vega cuenta, en el año 2010, con 12.448 habitantes empadronados de ambos sexos. De ellos, 920 son ciudadanos extranjeros que han fijado su domicilio en este municipio.

Revisión del Padrón municipal 2010. Datos por municipios.	
18.- Granada	
<b>Población por sexo, municipios y edad (grupos quinquenales).</b>	
Unidades: personas	
	<b>Total</b>
<b>Ambos sexos</b>	
18062-Churriana de la Vega	12.448

**Figura 12.** Población de Churriana de la Vega (Fuente: Instituto Nacional de Estadística)

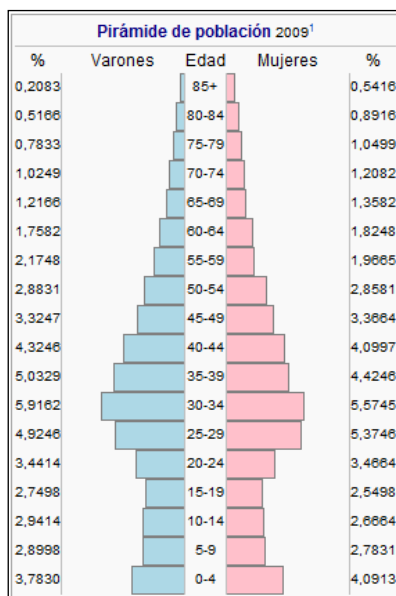
La población del municipio ha experimentado un crecimiento constante desde el siglo XVI, como refleja uno de los pocos estudios sobre la población y

distribución de las tierras en la localidad (Castro Sánchez, 1997) y puede extraerse de los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística.



**Gráfico 1.** Evolución demográfica de Churriana de la Vega (Fuente: Instituto Nacional de Estadística)

Los datos del Padrón Municipal nos informan también de la distribución demográfica por edades y por sexos, lo que nos proporciona una imagen bastante certera de la población con que cuenta el municipio. Las bandas de edades que alcanzan los picos más altos, tanto en hombres como en mujeres, son las que se mueven en la horquilla que va de los 25 a los 44 años.



**Gráfico 2.** Pirámide de población de Churriana de la Vega (Fuente: Padrón Municipal, año 2009)

Los niveles de analfabetismo y de población —“si estudios” han descendido considerablemente en los últimos años, aumentando, en cambio, los grupos de educación primaria y secundaria, al igual que el índice de quienes tiene estudios superiores.

En cuanto a la dinámica poblacional, el saldo migratorio (diferencia entre los flujos de entrada y salida con respecto a una población de referencia) es positivo, lo que sumado al saldo natural refuerza al municipio como receptor de población. La principal procedencia de los extranjeros residentes es de América del Sur.

El municipio ha vivido principalmente de la agricultura. En la actualidad, a causa del crecimiento poblacional que ha ido experimentando en los últimos años, este sector se ha visto desplazado en importancia económica por el de los servicios. Sin embargo, el municipio sigue conservando sus notas agrarias características y, aunque con menor intensidad productiva, cuenta con un gran espacio agrícola.

## **1.2.- El nombre de la población**

Una de las cuestiones que más interés ha despertado entre los interesados en la materia (y entre la población autóctona) ha sido el del nombre del municipio. Durante bastante tiempo se pensó que su origen era árabe y que tendría el mismo significado que le da al nombre el Diccionario de la Real Academia (= prostituta). Es muy probable que esta palabra, en su origen, haya derivado de —*churia*”, que habría que traducir como mofa, befa, escarnio o burla del que eran objeto las mujeres que se dedicaban al sexo. Todavía se mantiene en el imaginario popular que la población era algo así como un lugar para que los hombres de la corte, por su cercanía a la capital, pudieran mantener relaciones sexuales con estas mujeres. Pero no existe ninguna fuente documental en que se puedan apoyar estos datos.

Los más avezados investigadores en toponimia histórica de la provincia de Granada consideran que el origen del nombre de la población es más bien romano (Pabón, 1953). Muy probablemente, como reflejan tales estudios, el nombre sería la resultante del nombre del dueño de la villa, al que se solía añadir el sufijo *—ana*". Así ocurre con otros municipios de la provincia, también del área metropolitana, como Caparacena (= Carpiatus), Maracena (= Maratius) o Chauchina (= Sancius). Churriana sería, pues la resultante del nombre Surilus o Surlus más el prefijo *—ra*".

Las primeras referencias a la población aparecen en los escritos de Ibn al-Jatib, poeta, escritor, historiador y filósofo de Al-Andalus. En una de sus obras se cita a *Yurliyana* y alguna otra referencia nominal que, según algunos autores, podría considerarse una mala grafía de Churriana o incluso una alquería de la que no se conoce su localización (Jiménez Mata, 1987).

Durante el período cristiano anterior a la conquista castellana, las referencias al municipio se hacen con distintas grafías: *Juriana* y *Jurillana*. En los libros de habices se utilizan también distintas grafías: *Chiuliena*, *Juliana*, *Juliema*, *Jureliana*, *Jurliana*, *Jurliema*, *Jurliena*, *Xureliana*, *Xurliena* y se cita la acequia de *Jurliana Hinial* (Castro Sánchez, 1997).

La Bula de erección de la Iglesia Parroquial, escrita en latín, la cita como parroquia de *Churliana*. Y los primeros libros parroquiales de bautismo, que datan del 1510, escriben el nombre del lugar como *Jurliana* y *Jurriana*. La forma actual del nombre del municipio comenzará a parecer a partir del año 1520.

### **1.3.- Algunos datos de interés de la historia y los moradores de la población**

#### ***1.3.1.- Churriana y la conquista del Reino de Granada***

De la historia de este municipio constituye un dato de especial interés su protagonismo en la conquista del Reino de Granada. Churriana habría sido el lugar elegido por la delegación de los Reyes Católicos, cuyo campamento se encontraba en el municipio de Santa Fe, y del rey nazarita Boabdil para establecer las cláusulas de la rendición del último bastión en manos musulmanas. Las escasas y muy parcas crónicas de la conquista del Reino de Granada así parecen indicarlo.

Sin embargo, y sin llegar a negar nunca este hecho, algunos historiadores consideran que la relevancia de este lugar quizá haya sido objeto de malinterpretaciones y tergiversaciones debidas a pasajes no del todo claros de escritos epistolares que se han tomado como claves para la interpretación de los sucesos que acaecieron en aquellas fechas. La obra de Garrido Atienza (1910), que se considera fundamental para el estudio de los acontecimientos que rodearon este hecho, alude a Churriana como lugar en el que se hacían —~~at~~armadas” para concertar el momento de las citas. Pero los contactos de ambas legaciones, celebrados durante varias noches, no tuvieron lugar en Churriana, sino en el vecino municipio de Armilla. Churriana, por su parte, situado en una línea recta entre el enclave de Santa Fe y la localidad de Armilla, era el lugar perfecto para preparar, con la discreción requerida, tales encuentros.

#### ***1.3.2.- Moradores ilustres de la localidad***

Churriana de la Vega ha tenido la dicha de ser cuna de varios personajes de especial protagonismo en distintas esferas de la vida social, cultural e incluso eclesiástica.

El primero de ellos, utilizando un criterio cronológico, fue el torero de nombre Salvador Sánchez Povedano y de sobrenombre artístico —Frascuelo”. Nacido el 23 de diciembre de 1842 en una familia adinerada, vio cómo empeoraba su situación económica a causa de la desmesurada inclinación por el juego del cabeza de familia. Las deudas acumuladas empujaron a la familia a abandonar el municipio e instalarse primero en Toledo y más tarde en Zaragoza. Tras el fallecimiento de su padre, se trasladan a Madrid, donde Sebastiana, su madre, comienza a trabajar vendiendo a domicilio arena y greda para procurar un sustento a su familia. Los hijos también se ocuparon de distintos menesteres durante estos años. Salvador se coloca, primero, de peón en las obras del ferrocarril; después, como este trabajo no le acaba de gustar, siguió trabajando como empapelador de viviendas. Sin embargo, esta vida no acaba de llenarle. A él le gustaba el lujo, el placer, el disfrute. Pero con la profesión que tenía no podía costearse la vida placentera con la que soñaba.

Movido más por este instinto que por auténtica vocación, se decide por el toreo. Primero aparece como novillero en la cuadrilla del torero Manuel Cano, de sobrenombre —El Hurón”. Y recibirá la alternativa, en 1887, de manos de un matador legendario, Francisco Arjona Herrera, de sobrenombre —Orro Cúchares”. A partir de entonces, comienza a fraguarse una figura del toreo marcada por la fuerza, el valor y el coraje ante el toro. Según relatan las crónicas de entonces, era un genio en el uso de las banderillas y en el santo de trascuerdo y garrocha.

En aquellos años comenzó también a fraguarse una rivalidad que llevaría el coso taurino a su culmen como espectáculo. Lagartijo y Frascuelo, dos toreros andaluces, con diferencias de estilo y de formas, llevarían su rivalidad por los ruedos de toda España.

El desgaste físico le obliga a retirarse a la edad de cuarenta y ocho años. Había acumulado veintitrés años de profesión, matado cerca de cuatro

mil toros y sufrido más de veinte cogidas de importancia. Una vez retirado, se trasladó con su familia al municipio madrileño de Torrelodones. Abrió un negocio de ultramarinos y lo regentó hasta su muerte. Ésta tuvo lugar, a causa de una pulmonía que cogió en uno de sus viajes a Madrid para visitar a una de sus hijas, en 1898.



**Imagen 1.** Fotografía de —Fascuelo”

Otro churrianero ilustre es el Beato Manuel Martín Sierra. Nació el 2 de octubre de 1892. Fue el segundo de once hermanos. Su formación la recibió en el Colegio de los Escolapios y, a partir de los 17 años, en el Seminario de Granada, donde solicita ser admitido para cursar los estudios eclesiásticos. Recibió el sacramento del Orden Sacerdotal en 1915, cuando sólo contaba con veintitrés años de edad.

La muerte le sobrevino siendo párroco de la Iglesia de la Divina Pastora de la localidad costera de Motril (Granada) en el contexto de la Guerra Civil Española. Murió dando testimonio de su fe, frente a quienes le ofrecían como única alternativa para salvarse que renegara de sus creencias religiosas. El Papa Juan Pablo II lo beatificó el día 7 de marzo de 1999, en la Basílica de San

Pedro de Roma, junto a otros siete religiosos Agustinos Recoletos. Sus restos mortales reposan en una capilla de la Iglesia Parroquial de Churriana de la Vega.



**Imagen 2.** Fotografía del Beato Manuel Martín Sierra

Domingo Sánchez Mesa fue un escultor de gran renombre. Nació en Churriana de la Vega el día 1 de febrero de 1903. Estudió en el Colegio de los Padres Escolapios, pero, a causa de las necesidades económicas por las que atravesaba la familia, se puso a trabajar como aprendiz en el taller del imaginero Eduardo Espinosa Cuadros. Durante los años en que se mantuvo a su lado, tuvo ocasión de estudiar a los grandes maestros de la escultura.

En 1930 decide abandonar el taller e instalarse por su cuenta. Comienza a realizar los trabajos que le encargan. El primero fue para el Ayuntamiento de Motril, ciudad en la que realizaría su primer Crucificado. Acabada la Guerra Civil, monta su estudio en Granada y se dedica a realizar diversos trabajos para las parroquias de la diócesis. Hasta su muerte, acaecida en el año 1989, se dedicó por entero a su trabajo.





**Imagen 3.** Fotografía del escultor Domingo Sánchez Mesa

Antonio Montero Moreno es el único de los personajes ilustres del municipio que aún vive. Nació en Churriana de la Vega el día 28 de agosto de 1928. Hizo los estudios eclesiásticos en el Seminario de Granada. Se licenció en Teología (Facultad de Teología de Granada), en Historia de la Iglesia (Universidad Gregoriana de Roma) y obtuvo el doctorado en Teología (Universidad Pontificia de Salamanca). Más tarde se graduaría en Periodismo por la Escuela Oficial de Madrid.

En 1951 recibió el Sacramento del Orden Sacerdotal en la Basílica de San Juan de Letrán, en Roma. Tras unos fugaces años con responsabilidades pastorales en la Diócesis de Granada, es nombrado, en 1953, subdirector de la revista *Ecclesia* y, en 1958, director de la misma. Al mismo tiempo, funda y dirige la editorial PPC (Promoción Popular Cristiana), cuyo Consejo Editorial ha presidido hasta no hace muchos años.

El 10 de abril de 1969 recibió el nombramiento, por parte del Papa Pablo VI, como obispo Auxiliar de Sevilla. Recibió la consagración episcopal el día 17 de mayo de ese mismo año por el entonces Cardenal Arzobispo de Sevilla, José María Bueno Monreal.

Años más tarde, en 1980, fue nombrado Obispo de Badajoz. Y en 1994, creada la nueva provincia eclesiástica de Mérida-Badajoz por el Papa Juan Pablo II, es nombrado primer Arzobispo de esta nueva sede metropolitana. En 1997 es nombrado académico de la Real Academia de Extremadura de las

Letras y de las Artes. En el año 2001 se le concede la Medalla de Oro de Extremadura.

En la actualidad, ya como Arzobispo Emérito de Mérida Badajoz, reside en la ciudad de Sevilla.



**Imagen 4.** Fotografía de Monseñor Antonio Montero Moreno, Arzobispo Emérito de Mérida-Badajoz

## **2.- CULTURA Y EDUCACIÓN EN CHURRIANA DE LA VEGA**

Churriana de la Vega es un municipio comprometido con la educación y la cultura. No es uno de los municipios de la red de ciudades educadoras. Pero ello no ha sido obstáculo para que en las últimas décadas haya imprimido un gran impulso a iniciativas en el ámbito educativo. Los centros educativos de la localidad, constituidos por una Escuela Infantil, dos Colegios de Educación Primaria (uno de ellos también con Educación Infantil) y un Instituto de Educación Secundaria (que imparte las etapas de ESO, Bachillerato, PCPI y Ciclos Formativos de algunas familias profesionales), junto con las iniciativas llevadas a cabo, en unión con ellos o con independencia de los mismos, han ido tejiendo una red de iniciativas que convierten a este pueblo en una baluarte de la educación y la cultura en el terreno de lo local. Sírvase tomar como ejemplo de ello las dos iniciativas que se presentan a continuación.

## 2.1.- El Museo Escultórico al Aire Libre

Se denomina de esta manera al entramado de imágenes escultóricas que están instaladas en distintos emplazamientos de la localidad. Esta iniciativa ha convertido al municipio en uno de los pocos que cuenta con un auténtico listado de obras de prestigiosos escultores granadinos. Además de embellecer las calles y plazas, acercan la cultura a los ciudadanos, le recuerdan la importancia de determinados elementos o rasgos propios de la historia del municipio y lo hacen más atractivo a los ojos del visitante. Las imágenes que pueden verse en la actualidad son las siguientes:

### 1) Mater Natura. Escultura homenaje a la madre

Esta obra, realizada por el escultor Miguel Moreno Romera, en el año 2006, se encuentra en una de las rotondas de la travesía principal de la localidad. Presenta a una mujer, sentada y semidesnuda, que ofrece uno de sus pechos al bebé que acuna entre sus brazos. Fue inaugurada con motivo del Día de la Madre y en reconocimiento a la labor, esfuerzo y sacrificio de las mujeres con la condición de madres.

Autor:	Miguel Moreno Romera
Fecha:	2006
Localización:	Cruce de calles San Ramón, Málaga y Valencia
Características:	205 cm de altura
Material:	Bronce

### 2) Escultura homenaje al torero —Fascuelo”

Se trata de un busto en bronce del torero natural de Churriana, vestido de traje de luces, sobre un pedestal revestido de mármol que lo realza. Rodeando el pedestal campa un toro bravo, hecho también en bronce,

simulando la embestida a una muleta. Con esta escultura se quiso homenajear al torero en el centenario de su muerte.

Autor: Jesús Palacín Gómez  
Fecha: 1998  
Localización: Plaza de Las Palmeras  
Características: 200 cm de altura  
Material: Bronce

### 3) Escultura homenaje a Ceres, diosa de la agricultura

La diosa Ceres era, para los romanos, la diosa de la agricultura. En el imaginario romano, fue ella la que enseñó a los hombres el arte de cultivar la tierra, sembrar y recoger el trigo, y elaborar el pan. Se la representa de manera muy majestuosa, en pie, vestida con una túnica que le llega hasta los pies, con el cabello recogido mediante una diadema y portando un haz de espigas de trigo en su mano derecha. Está situada en la vega del municipio, para recordar a todos los que contribuyeron a potenciar los recursos agrícolas de la localidad.

Autor: Francisco Javier Galán Domingo  
Fecha: 2006  
Localización: Cruce de carretera de Granada a Las Gabias y calle Camino del Puente del Aljibe Colorado  
Características: 200 cm de altura  
Material: Bronce

### 4) Escultura homenaje a La Lavandera

La escultura representa a una mujer joven que porta un cesto de ropa recién lavada. Está ubicada junto al lavadero público del municipio. Quiso ser un homenaje a las mujeres que durante tantos años realizaron esta labor en

uno de los enclaves más bellos que el municipio ha heredado y conservado de tiempos y formas de la vida doméstica del pasado.

Autor:	Francisco Javier Galán Domingo
Fecha:	2007
Localización:	Calle Real
Características:	180 cm de altura
Material:	Bronce

#### 5) Escultura homenaje a Miguel de Cervantes

Se trata de un conjunto escultórico compuesto de dos partes: una primera en la que aparece la obra por la que es más conocido este autor: El Quijote, realizado en chapa de hierro montado sobre su rocín, y acompañado de su fiel escudero Sancho Panza.

La segunda parte de la obra se corresponde con un busto de D. Miguel de Cervantes, realizado en bronce.

Autor:	José Salobreña
Fecha:	2006
Localización:	Cruce de las calles Santa Lucía, Ángel Ganivet, San Nicolás y San Juan de Dios
Características:	300 cm de altura
Material:	Chapa de hierro y bronce

#### 6) Homenaje al escultor Domingo Sánchez Mesa

Se trata de un busto del gran escultor e imaginero Domingo Sánchez Mesa, realizado por él mismo primero en barro y posteriormente en bronce. La obra fue donada por la familia al municipio con ocasión del homenaje que se le

quiso dar en el centenario de su nacimiento. Está situada en la plaza adyacente al Centro Municipal de Cultura.

Autor: Domingo Sánchez Mesa  
Fecha: 2003  
Localización: Plaza del Centro Municipal de Cultura  
Características: 40 cm de altura  
Material: Bronce

#### 7) Escultura homenaje a la música y a Manuel de Falla

La fuerte tradición musical del municipio no podía quedarse sin representación escultórica alguna. En la primera rotonda del pueblo, y como dando la bienvenida a los que acceden a su término municipal, se alza una figura femenina en movimiento. El autor muestra, de este modo, el paralelismo de dos figuraciones: el baile al compás de una pieza musical y la llama de fuego.

Estas dos ideas servirán, asimismo, para representar a uno de los más importantes creadores de la música española: Manuel de Falla, a quien se debe la —~~Danza~~ Daza del Fuego”, entre otras muchas obras.

Autor: Miguel Moreno Romera  
Fecha: 2006  
Localización: Cruce de calles San Ramón, Derechos Humanos, Santa Lucía y Almería  
Características: 250 cm de altura  
Material: Bronce

#### 8) Escultura homenaje al dios Apolo

Se trata de una estatua tallada en mármol, que sobrepasa los 2.000 kg de peso y que homenajea al dios Apolo. Se ubica en una de las rotondas más céntricas del municipio.

Autor:	Mármoles Lañas (Churriana de la Vega)
Fecha:	2010
Localización:	Cruce de las calles San Ramón y Santa Cecilia
Características:	250 cm de altura
Material:	Mármol

#### 9) Escultura homenaje a la juventud

Se trata de una escultura fabricada en serie, muy limitada, que representa a un chico sobre un patín, que viste de modo informal, al modo como lo hacen los chicos y chicas jóvenes.

Autor:	Diego Cruz (Alfa Arte)
Fecha:	2010
Localización:	Calle San Ramón (frente al Centro Municipal de la Juventud)
Características:	130 cm de altura
Material:	Bronce

#### 10) Escultura —Año de los Trabajadores”

Es una obra escultórica dedicada a los trabajadores y trabajadoras que han sufrido algún accidente laboral, realizada por un artista que acaba de tener una experiencia de este tipo. El mismo autor la calificó como su mejor obra. Se trata de una imagen abstracta que representa dos figuras: un hombre y un caballo que, al fundirse, se convierten en un centauro.

Autor:	Ramiro Megías López
Fecha:	2007
Localización:	Cruce de las calles San Ramón, Santa Lucía y Avenida de Agustina de Aragón
Características:	350 cm de altura
Material:	Bronce

## 2.2.- El Centro Municipal de Cultura y su oferta educativa

El Centro Municipal de Cultura es el edificio que aglutina toda la vida cultural y educativa (no formal) del municipio. Se trata de un edificio que fue inaugurado en el año 2003 con el firme propósito de que se convirtiera en el centro neurálgico de la cultura para los ciudadanos de la localidad y quienes la visitan. En él, como se verá enseguida algo más detenidamente, se celebran los cursos y talleres de pintura, de música, de danza, cursos de apoyo a los niños y niñas del pueblo, etc. Es un edificio muy polivalente, que cuenta con espacios destinados a los cursos y talleres que se programan de modo anual (algunos de los cuales se vienen impartiendo desde hace varios cursos debido a su aceptación) y con otros espacios más amplios destinados a iniciativas que convocan a un número más amplio de personas (como ocurre, por ejemplo, con determinadas conferencias o ciertos actos conmemorativos).



**Imagen 5.** Vista nocturna del Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega



En su lado este, se construyó unos años más tarde un amplio Palacio de la Música y de las Artes Escénicas, que ha venido a paliar las dificultades de espacio a las que se enfrentaban los responsables del Centro Municipal de Cultura a la hora de programar determinadas actividades. Además, gracias a esta nueva infraestructura, se han podido llevar a cabo actuaciones o interpretaciones de los grupos de personas que se han preparado en los cursos ofrecidos por el Centro.



**Imagen 6.** Vista aérea del Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega (Fuente: Google Maps)

En el Centro Municipal de Cultura tienen su sede habitual otros servicios de especial relevancia en la vida del municipio. La Radio Municipal (*Onda Paraíso*) emite desde este lugar. La Sección de Educación Permanente cuenta con los espacios que le cede el Centro. Lo mismo que otros servicios municipales (o de otras Administraciones, pero con incidencia en el municipio) o asociaciones de vecinos, que utilizan regularmente sus dependencias como lugar de trabajo o encuentro. Aunque originariamente se hallaba en la conocida Plaza de las Palmeras, la apertura del Centro permitió a la Biblioteca Municipal ocupar un espacio mucho más acorde con las necesidades de un servicio de estas características.



**Imagen 7.** Interior de la Biblioteca en el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega

La programación de actividades, cursos, talleres, visitas, etc., que anualmente ofrece y organiza el Centro Municipal de Cultura podría concretarse en la propuesta que ha servido de objeto de estudio en este trabajo de investigación y que, en líneas generales, se presenta a continuación.

#### 1) Escuela Municipal de Música

El Centro Municipal de Cultura ofrece la posibilidad de obtener una formación musical en la Escuela Municipal de Música. Sus objetivos básicos son:

- Preparar nuevas hornadas de músicos que se integran en la Banda Municipal.
- Ofertar enseñanza musical práctica a los niños y niñas, jóvenes y adultos, con interés por este ámbito de la cultura.

- Difundir la música en todas sus esferas y estilos.
- Dar la oportunidad de convivir con la música a todas las personas con inquietudes por este arte.
- Fomentar el conocimiento y la apreciación de la música.
- Potenciar en todos los alumnos, cualquiera que sea su nivel de desarrollo o destreza, el acceso a un programa de educación musical equilibrado, amplio y progresivo.
- Ofrecer una enseñanza que facilite el disfrute, comprensión y sensibilización hacia diferentes manifestaciones musicales.

Responsables:

1 Director

7 profesores con la titulación de Grado Profesional o Superior de Música.

Horario:

Lunes a viernes, de 17 a 20 h.

## 2) Banda Municipal de Música

Junto con la Escuela Municipal de Música, la Banda Municipal de Música constituye la oferta de actividades relacionadas directamente con una fuerte y arraigada tradición musical de las gentes del municipio. Son objetivos de la Banda los siguientes:

- Fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de la música.

- Ofrecer una enseñanza instrumental orientada tanto a la práctica individual como de conjunto, para que el alumno disfrute de la música en su práctica privada o practicando en un conjunto.
- Organizar actuaciones públicas y participar en actividades musicales de carácter aficionado.
- Animar musicalmente aquellos actos del municipio en los que sea requerida la Banda.

La Banda cuenta con un director con amplia formación musical. Sus miembros se reúnen dos veces por semana (martes y jueves) a partir de las nueve de la noche.

### 3) Escuela Municipal de Danza

Esta Escuela tiene como objetivos los siguientes:

- Conocer el cuerpo y sus posibilidades de colocación en el espacio.
- Practicar técnicas de calentamiento y ejercitación para el desarrollo de habilidades corporales básicas para la danza: equilibrio, elasticidad, coordinación y fuerza.
- Sensibilizar ante los elementos básicos de la calidad en el movimiento y técnica de la danza en función de los diferentes estilos.
- Relacionar el movimiento corporal con los elementos técnicos y expresivos de la música.
- Entrenar determinadas competencias básicas: concentración, atención e improvisación.

- Desarrollar hábitos correctos y eficaces de estudio y de actitudes de esfuerzo, autodisciplina y autocrítica.
- Conocer la terminología técnica propia del estilo específico de danza que se practica.

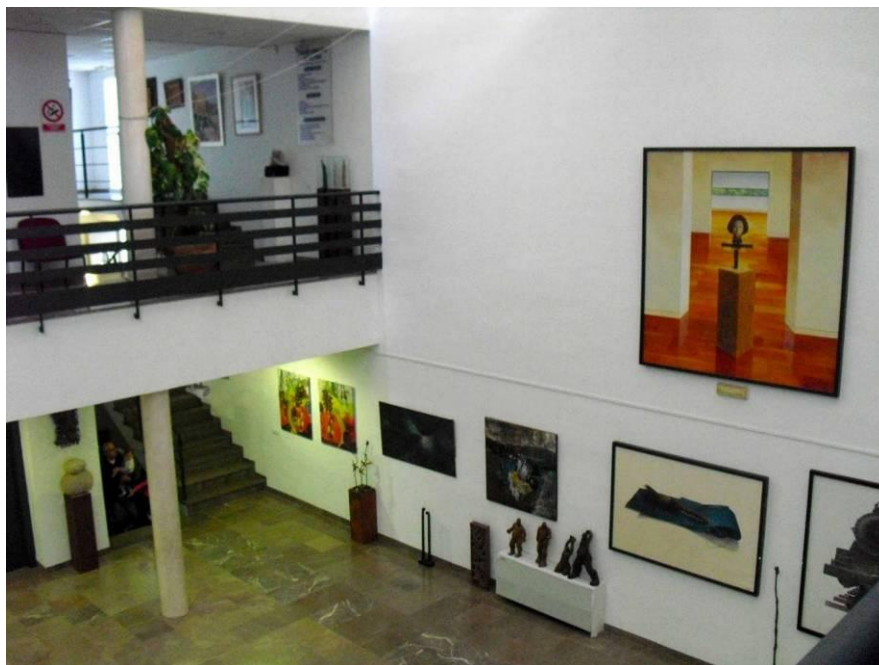
La Escuela está regentada por una profesora, que imparte las clases de lunes a viernes y de cuatro a ocho de la tarde.

#### 4) Escuela Municipal de Pintura

La Escuela Municipal de Pintura es una de las actividades que oferta el Centro con más éxito. No en vano, se han celebrado ya varias exposiciones de obras realizadas por los propios alumnos de esta Escuela. Los objetivos que persigue son:

- Desarrollar las capacidades creativas de los alumnos y utilizarlas para sentirse bien y conocerse mejor.
- Adaptar esas cualidades a las circunstancias y condiciones de cada alumno, en función de las edades de los participantes.
- Enseñar a utilizar los recursos expresivos para transmitir sensaciones, ideas, estados de ánimo, etc., y que de esta manera lleguen a la comprensión de una obra.
- Enseñar varias técnicas para el ejercicio de este arte.
- Canalizar el aprendizaje con independencia del nivel de experiencia.

El responsable de la Escuela Municipal de Pintura es el afamado pintor Diego Canca. Imparte clase a un grupo de niños, los lunes y los miércoles, de 17.30 h. a 19.30 h.; y a un grupo de adultos, los jueves, de 17 h. a 20 h.



**Imagen 8.** Vista interior del Centro Municipal de Cultura

#### 5) Actividades de Apoyo Educativo

Los destinatarios de las actividades de apoyo son los alumnos de los centros educativos de la localidad que cursan la enseñanza básica. Fundamentalmente, el alumnado que necesita ayuda para la realización de los deberes escolares, el que precisa refuerzo escolar o que cuenta con posibilidades de fracasar en la escuela. Los objetivos que persigue son:

- Proporcionar a los alumnos una educación integral mediante un apoyo educativo en las diferentes materias curriculares.
- Adquirir los aprendizajes de forma significativa.

- Aportar a los alumnos las herramientas necesarias para que consigan por sí mismos aprender de modo autónomo.
- Conseguir que los alumnos aprueben todas las materias para las que precisan refuerzo.

Existen dos grupos: uno para quienes necesitan refuerzo en idiomas (francés o inglés) y otro para quienes precisan de refuerzo en materias instrumentales básicas (matemáticas y lengua española). Las clases se imparten todos los días lectivos de la semana, desde las 18 h. a las 20 h.

#### 6) Actividades Extraescolares

Las actividades extraescolares se organizan de modo coordinado con los centros educativos de la localidad, que son en definitiva a quienes se les ofrecen. Se llevan a cabo a lo largo de todo el curso académico. Sus objetivos son:

- Complementar y servir de apoyo y refuerzo a las actividades que se desarrollan en el aula.
- Educar a los alumnos en la participación e igualdad.
- Fomentar la transversalidad de los aprendizajes.
- Favorecer la comunicación y convivencia de los participantes.
- Potenciar el aprendizaje y el disfrute con las actividades propuestas.
- Fomentar la amistad, la relación, la diversión, etc. a través de la educación.



- Fomentar el conocimiento de los espacios naturales propios de la población y de la vega de Granada.
- Ayudar a percibir el valor de la cultura y de sus manifestaciones.

La propuesta de actividades y la ejecución de las mismas se le encomienda a una empresa especializada en este sector de productos. La empresa se llama —Ciempies” ([www.ciempies.net](http://www.ciempies.net)).



**Imagen 9.** Collage con diversas actividades extraescolares



## 7) Programa para el Fomento de la Lectura

El fomento de la lectura entre el alumnado de los centros educativos de la localidad es el objetivo básico de este programa. También persigue:

- Despertar y aumentar el interés del alumnado por la lectura.
- Potenciar la comprensión lectora desde todas las materias del currículo.
- Formar lectores capaces de desenvolverse con éxito en el ámbito escolar.
- Lograr que la mayoría de los alumnos descubra la lectura como un elemento de disfrute personal.
- Fomentar en el alumnado, a través de la lectura, una actitud reflexiva y crítica.
- Aprender a desenvolverse en la biblioteca.

La responsable de este programa, que se desarrolla a lo largo de todo el curso, es la bibliotecaria. El programa se desarrolla en las instalaciones de la Biblioteca, de lunes a viernes y de 16 h. a 20 h.



**Imagen 10.** Actividades para la animación a la lectura

#### 8) Ciberteca

Es un espacio dotado de equipos informáticos y destinado a establecer un punto de acceso público a internet con el que el ciudadano pueda contar en cualquier momento. Sus objetivos básicos son:

- Cualificación de la población en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Prestación de servicios TIC.
- Acceso a la información.

La Ciberteca forma parte del complejo de la Biblioteca. Su responsable es la bibliotecaria. Permanece abierta de 16 h. a 20 h.



**Imagen 11.** Imagen de la Ciberteca

#### 9) Fonoteca

Se encuentra dentro de la Biblioteca del Centro. Su objetivo es el de recopilar, ordenar, clasificar y ofrecer el material grabado con que cuenta.

La responsable de la Fonoteca es la bibliotecaria. Permanece abierta de lunes a viernes y de 16 h. a 20 h.

#### 10) Ludoteca

La Ludoteca es el lugar en el que los niños, en su tiempo libre, tienen la posibilidad de encontrar nuevos amigos, los juguetes y/o materiales que más les interesan y adultos que los acompañan en su experiencia lúdica. La ludoteca municipal de Churriana es un espacio de juego seguro y divertido; adecuado y orientado a las necesidades e intereses de los niños, a sus edades y posibilidades; dotado de juguetes y materiales lúdicos diversos; punto de encuentro y juego con compañeros de diversas edades, que cuenta con la presencia de ludotecarios. Tiene como objetivos:

- Posibilitar al conjunto de la población infantil el acceso al mundo de las actividades y el objeto lúdico.

- Facilitar el surgimiento de una actividad lúdica favorecedora del desarrollo psicomotor, cognitivo, crítico, creativo y afectivo del niño.
- Producir el surgimiento de una visión nueva del juguete y de la actividad lúdica en el conjunto de niños, padres y educadores.
- Posibilitar una relación cualitativa distinta del niño con el objeto lúdico, extrayendo de tal objeto lo mejor que éste pueda aportar a su desarrollo integral.
- Crear una aptitud nueva de los padres y educadores ante las posibilidades pedagógicas y educativas de la actividad lúdica (con o sin material) introduciendo nuevas pautas en la escuela, en la familia y en sus interrelaciones.
- Facilitar la adquisición de normas y hábitos sociales (respeto al entorno, a los materiales y los compañeros, normas de higiene, etc.), así como del desarrollo máximo de habilidades y capacidades personales y grupales.

La ludoteca es gestionada por la empresa “Ciempies” ([www.ciempies.net](http://www.ciempies.net)) en los períodos vacacionales de Navidad y Semana Santa. Ofrecen los servicios de aula matinal, servicio de comedor y actividades. Se desarrolla en los centros educativos de la localidad. Suele haber un monitor por cada veinticinco alumnos.



**Imagen 12.** Actividades de la ludoteca

#### 11) Escuela de Verano

La Escuela de Verano se abre durante el período de no escuela. Es decir, en el período de vacaciones más largo para los chicos y chicas de la localidad: el verano. Sus objetivos son los siguientes:

- Satisfacer la demanda de una escuela de verano de calidad en la prestación de sus servicios.
- Ofrecer un servicio a las familias con niños en edad escolar que facilite la conciliación de la vida laboral y familiar.
- Promover relaciones sociales positivas a través de actividades culturales, lingüísticas, tecnológicas y deportivas, principalmente.
- Crear hábitos y actitudes higiénicas adecuadas.
- Desarrollar el espíritu solidario y educado.

- Compartir el placer de realizar actividades de ocio.

La Escuela de Verano está gestionada, como la ludoteca, por la empresa —Ciempies” ([www.ciempies.net](http://www.ciempies.net)). Se ofrecen los servicios de aula matinal, comedor y actividades. Los grupos son atendidos por un monitor por cada veinticinco alumnos. Se utilizan los mismos centros educativos.

## 12) Conferencias

Se celebran varias a lo largo del curso. Las temáticas son sugeridas por los propios usuarios del Centro o dependen de las posibilidades de contar con determinados ponentes. Los asuntos que se abordan se relacionan fundamentalmente con la salud, la educación, la historia y problemáticas contemporáneas.

Las conferencias se celebran en el salón de actos del Centro Municipal de Cultura, que cuenta con un amplio aforo y un sistema de megafonía adecuado para tales eventos.

No existe una periodicidad fija, pero anualmente se celebran alrededor de unas cinco o seis conferencias. El ciclo de conferencias anunciado para el presente año abordará contenidos relacionados con la nutrición y la alimentación saludable.



**Imagen 13.** Un momento de una de las conferencias

### 13) Cursos de Formación

La Administración Laboral u otras instancias, como el Fondo Social Europeo, por ejemplo, conceden al Ayuntamiento de Churriana de la Vega la posibilidad de impartir cursos de formación ocupacional. Estos cursos se dirigen a personas en situación de desempleo. Suelen celebrarse durante dos o tres meses, en función del número de horas de cada curso. El número de alumnos que se admite no suele sobrepasar el de los quince.

El curso pasado se realizó un curso de Comunicación en Lengua de Signos y otro de Monitor Deportivo. Las exigencias para la realización de unos u otros cursos no siempre son las mismas. En ocasiones se exige una determinada titulación mínima. Y no siempre el curso se celebra en su integridad en el Centro Municipal de Cultura. Los módulos prácticos se suelen desarrollar en otros emplazamientos, relacionados con la temática sobre la que versa el curso.

### 14) Visitas Guiadas

Las visitas guiadas que organiza el Centro Municipal de Cultura tienen como objetivo básico el conocimiento de aquellos espacios culturales, artísticos

e históricos de la capital de la provincia. Suele ofrecerse una o varias al mes, normalmente los jueves. Con cada grupo suele ir un monitor acompañante que se encarga de aderezar la visita con las pertinentes explicaciones.

#### 15) Viajes Culturales

A diferencia de las visitas guiadas, los viajes culturales no tienen por objeto conocer la capital, sino aquellos parajes de la provincia que se estiman de interés. Suele programarse una al mes. Como en el caso anterior, cada grupo es acompañado por un monitor o monitora que se encarga de hacer las explicaciones pertinentes en relación con la naturaleza de los parajes visitados.





## **Capítulo VII**

# **DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**



## **1.- INTRODUCCIÓN**

Con este capítulo se abre el marco empírico de la investigación que tiene por objeto evaluar el Centro Municipal de Cultura del municipio de Churriana de la Vega (Granada), las características de su oferta formativa y la percepción que manifiestan sobre ésta y el funcionamiento del centro quienes hacen uso del mismo.

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, esta investigación se sustenta sobre una base metodológica adecuada al objeto de estudio. La literatura sobre investigación evaluativa insiste en que la elección del método de estudio es una de las tareas absolutamente necesarias para construir conocimiento científico mediante el expediente de dar una respuesta satisfactoria al problema planteado en la investigación. De ahí que, en la concepción de este trabajo de carácter evaluativo, se haya partido de una primera explicitación del problema sobre el que hacer recaer todas las cuestiones acerca del estudio, para posteriormente formular un objetivo general y, derivado de éste, unos objetivos específicos que guían la investigación. La selección de la muestra, los instrumentos utilizados y los procedimientos seguidos para su correcta aplicación constituyen, al mismo tiempo, aspectos específicos del conjunto de procedimientos a que se atiene esta investigación. Sobre todos estos aspectos van a tratar los contenidos de este capítulo.

## 2.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El marco teórico de este estudio ha querido ser una suerte de proceso de revisión del entramado educativo que soporta las variables sobre las que se va a acometer el estudio del que es objeto el presente trabajo. Los capítulos dedicados tanto a las iniciativas institucionalizadas como a aquellas previas al proceso de institucionalización, y las más recientes formas de participación de la ciudadanía en experiencias más actuales que procuran la convergencia en torno al municipio de la compleja realidad que representa el hecho educativo en toda su amplitud y en todos sus ámbitos (formal, no formal, e informal), contienen dentro de sí los argumentos más propicios para legitimar una investigación como la que se recoge en estas páginas.

La educación no formal es un campo de estudio que ha dado lugar a no pocos trabajos de investigación o de ensayo. Las experiencias que tienen en este escenario educativo su hábitat natural han sido suficientemente descritas, con la bibliografía que puede sugerir un itinerario de mayor profundización, en los capítulos precedentes. De los resultados de nuestro recorrido podría derivarse un protagonismo de no reducidas dimensiones de otros escenarios y agentes educativos que no se identifican con los que, como en el caso del escolar, han cobrado un relieve y un protagonismo con los años, que ha acabado oscureciendo el brillo con que otras experiencias, al margen de la escuela o el fenómeno de la escolarización, han contribuido, a lo largo de los siglos, a transmitir el saber, la cultura y las experiencias socializadoras.

El escenario en el que se han originado y desarrollado la mayoría de estas experiencias educativas no escolares ha sido el que se conoce como *educación no formal*, contrapuesto, en demasiadas ocasiones y no siempre con fortuna, a aquel otro que, apoyado en la forma que otorga al sistema la regulación mediante disposiciones legislativas y su desarrollo normativo y la posibilidad de conferir grados o titulaciones académicas oficiales, se ha definido como ámbito formal de la educación. Junto a estos dos, aparece ese

otro campo mucho más difuso de la *educación informal*, para constituir una triada que hace del hecho educativo un complejo constructo de no siempre fácil comprensión, relación y alcance.

Por otro lado, a lo largo de los últimos treinta años, se ha producido un avance en la regulación normativa del hecho educativo tanto de modo explícito —a través de disposiciones legislativas *ad hoc*— como de aquellas otras que han tratado sobre la organización y el ámbito de competencias de los Entes locales. Tanto en unas como en otras, el reconocimiento de un cierto papel de la administración local en la participación y gestión del ámbito educativo ha sido una realidad que ha ido tomando cuerpo y propiciando el reconocimiento y amparo a diversas iniciativas en el ámbito local. Algunas de estas iniciativas —sólo una pequeña muestra de ellas— se han presentado en uno de los capítulos anteriores y son expresión del esfuerzo de los Entes locales por inmiscuirse en el ámbito educativo para complementar, por un lado, las tareas que se desarrollan en el ámbito escolar y, por otro, ofrecer respuestas a necesidades no cubiertas por el ámbito formal de la educación. En otros casos, incluso, los esfuerzos se encaminan a la asunción de lo educativo como un eje formal en torno al cual se articulan el resto de políticas, iniciativas y acciones desde el ámbito de lo local. Así es como se han de entender los compromisos adquiridos por las ciudades que forman parte de la red de ciudades educadoras y también de aquellas otras que han reflexionado sobre las necesidades educadoras de la ciudadanía antes de redactar y aprobar su propio proyecto educativo de ciudad. En todos los casos, con mayor o menor extensión, participación e implicación de los actores de la ciudadanía, se ha procurado hacer de lo educativo un contenido transversal a todas las iniciativas del municipio, configurando una forma de obrar y de actuar que prima los valores presentes en el discurso educativo por encima de otros intereses particulares.

La base sobre la que se han asentado tales experiencias y otras que puedan estar desarrollándose o desarrollarse en el futuro no es otra que la que da amparo y cobijo legal a las administraciones públicas para ponerlas en

marcha. En el caso más específico de la administración local, se ha analizado el peso específico de la Ley 7/1985, de 2 de abril, de Bases de Régimen Local, que reconoce un primigenio protagonismo a los municipios para intervenir en el ámbito de la educación formal (participando en la programación de la enseñanza, cooperando en la creación, construcción y sostenimiento de los centros públicos, interviniendo en los órganos de gestión de los centros y participando en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria) y no formal (gestionando su propio patrimonio cultural y artístico, promoviendo la protección del medio ambiente y la salud pública, creando sus propias instalaciones culturales y deportivas, gestionando el tiempo libre y realizando actividades complementarias de las propias de otras Administraciones públicas y, en particular, las relativas a la educación, la cultura, la promoción de la mujer, la vivienda, la sanidad y la protección del medio ambiente). Esta Ley también ha recogido la obligación que tienen los municipios, en función del número de habitantes censados, a dotarse de ciertas infraestructuras culturales y deportivas (como biblioteca o pistas polideportivas) para procurar unos determinados servicios a través de las mismas.

Aunque, como ya se advirtió en otra parte de este trabajo, el reconocimiento que se hace en esta Ley, que delinea los aspectos básicos sobre los que gira la organización político-administrativa de los Ayuntamientos, no es muy explícita en cuanto al ámbito educativo se refiere ni otorga a los municipios un especial protagonismo decisorio (que vaya más allá de la cesión de terrenos para la construcción de centros educativos, la participación mediante un concejal o un delegado del Ayuntamiento en los Consejos Escolares de los Centros habidos en el municipio, la creación y gestión de centros culturales y/o deportivos y la organización de actividades extraescolares) en el ámbito de la educación (formal y no formal), sí es cierto que es un embrión que ha dado lugar a desarrollos normativos posteriores que, a su vez, han posibilitado experiencias educativas novedosas por la forma en que el municipio ha logrado inmiscuirse e involucrar al conjunto de la ciudadanía. El reconocimiento, como se verá a continuación, de una vocación

de entidad colaboradora o cooperadora con que la normativa ha ido adjetivando a la Administración local ha ayudado a que ésta redescubra su verdadero papel de agente educativo que, desde una especial proximidad al ciudadano, a sus demandas y necesidades, está en condiciones de procurar aquellos servicios propios o complementarios que la ciudadanía necesita (López Sánchez y Ruiz Lucena, 2007). Sólo desde esta perspectiva se puede justificar el inusitado interés de los municipios por dotarse de estructuras, infraestructuras, personal específico, programas globales de intervención... tendentes a revitalizar su propio acervo cultural y a facilitar a la ciudadanía nuevos itinerarios formativos mediante el expediente, en el mejor de los casos, de hacer del municipio una suerte de *centro educativo* vivo, abierto, flexible y atento a la diversidad y, cuando no ha sido posible llegar a tanto, al menos dotado de ciertas infraestructuras que se convierten en el centro neurálgico de las actividades educativas y culturales que emanan de su propia capacidad de organización y gestión.

No se ha querido prescindir, en el tratamiento otorgado al ámbito normativo que regula el alcance competencial de los entes locales, de la legislación propiamente andaluza. De ahí que, como ya se recogió en otra parte de esta obra, la Ley 5/2010, de 11 de junio, de Autonomía Local de Andalucía, haya venido a complementar y enriquecer la parca referencia que sobre el hecho educativo recogía la Ley de Bases de Régimen Local. En efecto, en este texto, emanado del Parlamento de Andalucía y en relación con el ámbito específico de la educación (que no es el único que aborda), sí aparece regulado de forma explícita aquello que les compete a los entes locales. Es cierto que en lo referente al ámbito formal no va más allá de lo ya recogido en la Ley de Bases, pero también lo es que se faculta a los Ayuntamientos para que ejerzan un mayor protagonismo en aquella parcela de la educación denominada técnicamente como *no formal*, yendo más allá del mero reconocimiento al papel de organizador de actividades extraescolares que aparecía reflejado en otras disposiciones. Sobre este aspecto la Ley de Autonomía Local reconoce a los Ayuntamientos la competencia para la



promoción, defensa y protección del medio ambiente (art. 9.12), cuando afirma que la Administración local podrá llevar a cabo ~~al~~ programación de actuaciones en materia de información ambiental y de educación ambiental para la sostenibilidad”. Así mismo, y en relación con la competencia para la promoción, defensa y protección de la salud pública (art. 9.13), atribuye a los entes locales la posibilidad de desarrollar ~~programas~~ programas de promoción de la salud, educación para la salud y protección de la salud, con especial atención a las personas en situación de vulnerabilidad o de riesgo”. También se le reconoce la potestad para elaborar ~~programas~~ programas de prevención de riesgos y campañas de información” (art. 9.14, j) que contribuyan a la ordenación de las condiciones de seguridad en las actividades organizadas en espacios públicos y en los lugares de concurrencia pública. Y también se les faculta para informar y educar ~~las~~ a las personas usuarias y consumidoras en materia de consumo”, así como a orientarlas y asesorarlas sobre sus derechos y la forma más eficaz para ejercerlos (art. 9.15, a). Finalmente, de un modo más explícito que en todos los aspectos anteriormente citados, la competencia en materia de educación no formal aparece claramente delineada cuando, tratando de la planificación y gestión de actividades culturales y promoción de la cultura, otorga a los Ayuntamientos la competencia para elaborar, aprobar y ejecutar planes y proyectos municipales en materia de bibliotecas, archivos, museos y colecciones museográficas (caso de poseerse), la gestión de sus instituciones culturales propias, la construcción y gestión de sus equipamientos culturales y su coordinación con otras del municipio y la organización y promoción de todo tipo de actividades culturales y el fomento de la creación y la producción artística, así como las industrias culturales (art. 9.17).

No cabe duda de que este reconocimiento legal es uno de los más importantes elementos de legitimación de las acciones de planificación y ejecución que los municipios han venido desarrollando, con iniciativas desiguales, como agentes con vocación cultural y educativa. Entre estas acciones no pueden quedar al margen las que han procurado una dotación de infraestructuras propias (biblioteca, centro municipal de cultura, casa de la

juventud, centro municipal de deportes, etc.) para acoger eventos, actividades, cursos, talleres, etc. vinculados a la esfera cultural y educativa del municipio.

Pese a que la traducción en acciones y decisiones políticas del margen de actuación reconocido en la ley a las Administraciones locales en este ámbito es tan amplio que sería muy complicado seguir la pista a todas las iniciativas que se llevan a cabo desde los Ayuntamientos (quizá por ello la red de ciudades educadoras decidió crear un banco de recursos al que hacen llegar, con un formato común de ficha de recogida de datos, la descripción de las actividades que implementan en sus propios territorios), no es excesivo afirmar que, en un buen número de casos, sobre todo en los municipios de una cierta densidad poblacional, han proliferado infraestructuras destinadas a acoger las actividades culturales y educativas propias del municipio. Las Casas de la Cultura, los Centros Municipales de Cultura, los Talleres Municipales, los Centros Polideportivos, las Bibliotecas y otros espacios propios, constituyen la dotación con que los Entes locales han querido enriquecer el patrimonio municipal destinado a impulsar la educación, la cultura, el deporte, las acciones preventivas, etc. en sus propios municipios.

Cada municipio, en uso de su propia autonomía para gestionar estos espacios y enmarcarlos dentro de políticas educativas (o no) globales, decide, además, la forma en que se gestiona, el personal que se hace cargo del mismo, los contenidos que acoge, los recursos que destina a su mantenimiento, el uso que se hace de los mismos y la forma en que la comunidad, la ciudadanía, se implica en la gestión de los mismos.

Aunque toda la temática relacionada con la educación no formal sí parece haberse constituido en un ámbito de estudio, que ha propiciado la reflexión y la publicación de numerosas obras (algunas de las cuales se citan en el cuerpo teórico de esta investigación) y la consagración de algunos autores (Trilla, Vázquez, Colom, Sarramona, Gairín, Sanz Fernández...) como clásicos referentes en cuanto a la reflexión teórico-práctica sobre la misma,

junto a otros que se abren paso en este campo de estudio (caso de los estudios dirigidos por el Dr. Manuel Lorenzo Delgado y realizados, por ejemplo, por los profesores Torres Martín, Pareja Fernández de la Reguera, López Núñez...) no hay, por el contrario, paralelos con respecto a la investigación sobre el uso, funcionamiento y gestión de los centros municipales de cultura o casas de la cultura.

Así pues, dada la inexistencia de estudios sobre el funcionamiento y gestión de los centros municipales de cultura, expresión plástica de las capacidades de los Ayuntamientos en todo lo concerniente al impulso de la cultura y la educación desde la esfera de lo local, ni sobre la percepción de sus usuarios sobre algunos aspectos clave de su participación en los mismos, desarrollamos una investigación en la que, partiendo de un caso concreto (el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega), pretendemos descubrir cómo funciona el centro, el perfil de los usuarios que acuden movidos por intereses diversos a participar en las actividades que acoge o impulsa, la manera en que el centro se organiza para desarrollar adecuadamente su actividad, los diferentes programas, actividades, cursos, talleres, etc., con los que cuenta el centro para animar la participación de los interesados y las percepciones que sobre estos y otros aspectos tienen quienes hacen uso de sus instalaciones o se valen de éstas para tomar parte en actividades educativo-culturales organizadas por el municipio. De este modo, conociendo a fondo el funcionamiento del centro y las percepciones de los usuarios y usuarias del mismo se podrán establecer las claves de los posibles ajustes que incidan en la mejora continua de su organización y funcionamiento.

### **3.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega está situado en la localidad del mismo nombre de la provincia de Granada. Es uno de los centros municipales de cultura que impulsa con empeño las actividades educativas y culturales que caen bajo el techo competencial del Ayuntamiento

del que forma parte. En los ocho años que lleva funcionando (fue inaugurado el 28 de febrero de 2003), ha logrado convertirse en un elemento vertebrador de la cultura del municipio al tiempo que en un espacio de participación de la ciudadanía.

El Centro Municipal de Cultura representa, para muchos de los que hacen uso de sus instalaciones, no sólo una oportunidad más —en algunos casos es incluso la única de la que han gozado en sus vidas— de ampliar su horizonte educativo y cultural más allá de la escuela o de otras experiencias afines, también es un escenario en el que se juegan las inquietudes, preocupaciones y necesidades de muchos ciudadanos —y de la misma población como ente en su conjunto histórico-político considerado— por involucrarse en experiencias que les satisfagan.

Para el logro de esta pretensión básica, el Centro cuenta con una organización propia, personal, recursos e instalaciones para acoger los cursos, programas y actividades que oferta. Y da a conocer su oferta formativa a través de determinados medios de difusión. En este trabajo se pretende mostrar, mediante un estudio de caso, el funcionamiento del Centro, el perfil de los sujetos que acuden al mismo, las motivaciones por las que lo hacen, los programas por los que muestran determinados intereses, las valoraciones que les merecen el Centro en sí, las actividades en las que se involucran, la infraestructura, los recursos y el personal que les atiende, los medios de difusión a través de los cuales reciben información de las actividades que se preparan, etc., y si todo lo que se hace en él forma parte de algún proyecto formativo global, de corto, medio o largo alcance, con el objeto de aportar datos que incidan en los elementos que pueden ser susceptibles de contribuir a la mejora de todos los aspectos que han sido evaluados.

En definitiva, se pretende realizar una investigación evaluativa del Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega, atendiendo a su oferta formativa y cultural.

## 4.- OBJETIVOS

### 4.1.- Objetivo general

Los objetivos de una investigación indican aquello sobre lo que se quiere indagar o lo que se quiere saber acerca de un objeto de estudio determinado (Rubio y Vera, 1999). De alguna forma, constituyen un elemento de gran valor dentro del cuerpo de una investigación. Hasta tal punto es necesario no sólo que existan tales objetivos, sino que estén convenientemente formulados, que sólo a partir de ellos es posible perfilar las metas a las que quiere conducir el estudio y el proceso por el que deberá discurrir la investigación para alcanzarlas.

Hernández Pina (2003, p. 25) concibe el objetivo general como aquel elemento de la investigación que —tiene a expresar qué es lo que va a hacer el investigador—. Para ella, además, —concretiza más las tareas a realizar por el investigador—, considerándolos más —propios de los estudios descriptivos—. Ofrece, asimismo, algunas sugerencias clave a la hora de escribir las hipótesis y objetivos.

Siguiendo las recomendaciones expresadas por estos autores, formulamos un objetivo general y varios objetivos específicos. El objetivo queda definido así:

Evaluar el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega (Granada) a través de su oferta formativa y cultural y de la percepción que manifiestan sobre el mismo sus usuarios y usuarias.

## **4.2.- Objetivos específicos**

Sobre la base de este objetivo general y considerando, además, todos los aspectos contemplados en la justificación y planteamiento del problema de la investigación, este trabajo pretende alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Indicar el perfil de las personas que acuden al Centro Municipal de Cultura.
2. Conocer las actividades más demandadas por los usuarios en general y, de manera más específica, en función de su género, edad, titulación y situación laboral.
3. Conocer el número de actividades simultáneas en las que participan los usuarios en general y, de manera específica, en función de su género, edad, titulación y situación laboral.
4. Comprobar la antigüedad, frecuencia y permanencia como usuarios de la oferta formativa del Centro.
5. Identificar los motivos por los que los usuarios acuden al Centro Municipal de Cultura y toman parte en alguna de sus actividades, con carácter general, y también en función de su género, edad, titulación y situación laboral.
6. Comprobar si la difusión y publicidad de las actividades anima a la ciudadanía a participar en el Centro Municipal de Cultura y los medios a través de los cuales reciben con más efectividad información sobre las mismas.

7. Comprobar la evaluación que hacen los usuarios de las actividades del Centro.
8. Conocer la evaluación que se hace del personal responsable de la organización de las actividades y de la impartición de los cursos, talleres, etc., así como la del personal no docente del Centro Municipal de Cultura.
9. Conocer la percepción que tienen los usuarios de la infraestructura del Centro Municipal de Cultura.
10. Averiguar si existen diferencias en adherencia, evaluación de la difusión de la oferta, evaluación de la actividad cursada, evaluación del personal docente y evaluación de la infraestructura en función del género, edad, titulación, situación laboral y curso seguido.
11. Estudiar si existe correlación entre la adherencia, la evaluación de la difusión de la oferta, evaluación de la actividad cursada, evaluación del personal docente y evaluación de la infraestructura.
12. Comprobar si la evaluación de la actividad, de la actuación docente y de la infraestructura son factores predictores de la adherencia.
13. Comprobar los criterios a los cuales se atiende la oferta de actividades.
14. Comprobar si existe un Proyecto Educativo que guíe la elección de las actividades y la misma organización del Centro Municipal de Cultura.
15. Conocer la relación que existe entre el Centro Municipal de Cultura, otras organizaciones radicadas en el municipio (ONGs, Asociaciones de Mujeres, Asociaciones de Juventud...) y determinados colectivos singularizados (atención a la mujer, dependencia...).

16. Señalar las opiniones de diversos sectores de la población en relación con el sentido y finalidad del Centro Municipal de Cultura.

## **5.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Planteado el problema de la investigación y los objetivos que se persiguen en ésta, conviene fijar ahora la metodología con que se van a obtener y analizar los datos que se recojan en el curso de la investigación.

La investigación, como actividad eminentemente humana que pretende describir, comprender, explicar y transformar la realidad social a través de un plan sistemático de indagación (Del Rincón, 1995), requiere del desarrollo de un conjunto riguroso de procedimientos que posibilite a cualquier otro evaluador interesado en un mismo objeto de estudio, replicar todos los pasos dados para conseguir cotejar los datos obtenidos con los de otras investigaciones anteriores.

El método, concebido como una —~~estr~~ategia consciente” que se orienta hacia la resolución de los problemas previamente planteados por el investigador (Hernández Pina, 2003) o como el medio ordenado y sistemático que permite el acceso a la naturaleza de los fenómenos, ha de ser adecuado al tipo de objeto estudiado y al problema planteado. Sólo cuando se han aclarado estos dos elementos clave de la investigación (problema y objetivos) es posible determinar el método científico por el que se decantará el investigador (Hernández Pina, 2003).

Esta cuestión aviva el debate en torno a la diferencia que existe entre el método y la metodología. Si por método hay que entender todo —~~el~~ conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados” (Hernández Pina, 2003, p. 6), la metodología, por el contrario, alude a un ~~met~~etanivel de investigación que aspira



comprender los procesos de investigación” (Hernández Pina, 2003, p. 6). Pero también podría definirse como el estudio (descripción, explicación y justificación) de los métodos y no los métodos en sí (Kaplan, 1964).

Dentro de la investigación social, tres son los grandes bloques metodológicos fundamentales (Colás Bravo, 1994):

1. Metodología cualitativa o interpretativa. Se traduce en una forma de investigación que cuida de modo especial los procesos de recogida de datos y las observaciones prolongadas y sistemáticas (que se recogen en anotaciones, grabaciones...). Los datos se observan y se graban, pero no es ésta la única actividad que se realiza. También se entabla un diálogo entre observador y observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis), que se acompaña de una reflexión analítica constante entre lo que se capta del exterior y lo que acontece de nuevo en el campo de trabajo. En todo momento, este intercambio, de fuera a dentro y del observador al campo de observación, adquiere una estructura zigzagueante en la que se impone una flexibilidad completa para cambiar en cualquier momento la hipótesis de trabajo, la fuente de información e incluso la línea de interpretación (Ruiz Olabuénega, 1996).

Los métodos cualitativos persiguen el descubrimiento de los significados que están presentes en el mundo social. Por eso pretenden (Ruiz Olabuénega, 1996):

- Reconstruir los conceptos y acciones de la situación estudiada.
- Describir y comprender los medios a través de los cuales los sujetos realizan acciones significativas y crean un mundo propio y para los demás.

- Conocer la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través del lenguaje y otras construcciones simbólicas.
- Utilizar descripciones en profundidad para reducir el análisis a contextos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los escenarios en los que ocurre.

De este modelo de investigación también se han destacado las siguientes características (Taylor y Bogdan, 1996):

- Lógica inductiva. Los conceptos y las comprensiones parten de los datos recogidos de la realidad, sin pretensión de contrastar teorías. Los diseños de investigación son flexibles y las conclusiones se van generando desde los datos, a medida que se analizan y representan con grados crecientes de abstracción y síntesis.
- Perspectiva holística de las personas, escenario y circunstancias que le rodean. La realidad no se puede reducir a variables, no se puede desligar a las personas de su contexto, de su historia y de las situaciones en las que se encuentran.
- Sensibilidad del investigador ante los efectos que puede provocar en las personas que son objeto de estudio. Para recoger información, ya sea por medio de la observación participante, de la entrevista, etc., interactúan con los informantes de forma natural.
- Pretende la comprensión de las acciones de las personas en sus propios escenarios. Es necesario que los investigadores vivan y entiendan la realidad tal como la sienten los sujetos investigados.

- Para el investigador todos los puntos de vista son valiosos. No pretende una concepción total de la verdad, sino una comprensión de los diversos significados y puntos de vista.
- Los métodos cualitativos son humanistas. A través de ellos se capta el aspecto humano de la vida. Cuando se estudia a las personas cualitativamente, se las llega a conocer en lo personal, y a experimentar con ellas lo que sienten. Los datos no pueden quedar reducidos a números porque se perdería el carácter humano que distingue a esta investigación.
- Validez de la investigación cualitativa. Aunque no se pretenda una cuantificación de los datos, se trata de una investigación sistemática y conducida con procedimientos rigurosos.
- Todos los escenarios y personas tienen un valor propio. Todos los acontecimientos pueden aportar evidencias sobre la realidad que se estudia.

Bisquerra Alzina (1989, p. 257) destaca como características más relevantes de la metodología cualitativa las que se exponen a continuación:

- El investigador como instrumento de medida. Los resultados pueden ser subjetivos al estar los datos filtrados según el criterio del investigador. La triangulación es una estrategia que se utiliza para corregir este sesgo.
- Estudios intensivos en pequeña escala. Se basa en la exploración intensiva de unos pocos casos.

- Teorías e hipótesis. No suele probar ni unas ni otras. Más bien suele decirse que es un método que genera teorías e hipótesis.
- No tiene reglas de procedimiento.
- Análisis estadístico. Habitualmente no permite que se lleven a cabo análisis estadísticos, aunque a veces se pueden realizar recuentos de frecuencias y categorizaciones.
- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente.
- Las técnicas de recogida de datos de esta metodología pretenden la reconstrucción de la realidad.

Finalmente, otros rasgos propios de la investigación cualitativa han sido presentados de la siguiente forma (Fernández Campoy, 2008, pp. 836-837):

- Los individuos no son seres pasivos, sino que en su conducta siempre hay una intencionalidad manifiesta. Las personas no sólo reaccionan a los acontecimientos y situaciones, sino que además reflexionan y actúan sobre la base de esta reflexión. Las personas pueden actuar sobre el mundo y cambiarlo de acuerdo con sus necesidades.
- El investigador cualitativo trata de introducirse en el interior de las personas para entenderlas desde dentro, procurando comprender cómo las personas interpretan y reconstruyen los significados, pues el principal objetivo es la comprensión de los fenómenos (Marshall y Rossman, 1989).

- Interrelación entre el investigador y el objeto de la investigación. El investigador, además, se convierte en el principal instrumento de recogida de datos.
- Con la investigación se pretende conseguir un conocimiento ideográfico. La investigación no pretende llegar a abstracciones universales, sino a concretas y específicas universalidades, pues se centra en las peculiaridades de los sujetos y no en el logro de leyes generales (Erickson, 1989; Colás Bravo, 1994).
- La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el hecho educativo hace imposible diferenciar las causas de los efectos (Colás Bravo, 1994).
- Los investigadores suelen utilizar el término de participantes o informantes cuando se refieren a la persona investigada, ya que refleja mejor el supuesto de esta metodología porque esta palabra indicaría una “interacción con”. Sin embargo, el término sujeto, muy usado en la investigación positivista, reflejaría una “acción sobre”.
- En esta investigación se incorpora el conocimiento tácito, es decir, de las intuiciones y de los sentimientos que no se suelen expresar de forma lingüística (Colás Bravo, 1994).
- El diseño de investigación es emergente, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación (Maykut y Morehouse, 1994).
- Se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto. Esto es lo que se conoce con el nombre de “serendipity”, es decir, el

descubrimiento de algo que no entraba dentro de los objetivos de la investigación.

2. Metodología cuantitativa. Se basa, primero, en la recogida de información empírica (de elementos, personas, cosas, aspectos... que se pueden contar o medir) y objetiva, que después, una vez analizada, arroja números como resultado. Intenta explicar los fenómenos a partir de la medida y el uso de términos numéricos y estadísticos. Las principales características de esta metodología pueden enunciarse así (Fernández Campoy, 2008, pp. 837-838):

- La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados, a través de una muestra, para hacer inferencia a la población de la que proceda la muestra. Una vez realizado el estudio de la asociación o correlación, se pretende hacer una inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una determinada manera.
- Es importante en estos métodos la selección subjetiva e intersubjetiva de indicadores (a través de conceptos y variables) de ciertos elementos de procesos, hechos, estructuras y personas. Estos elementos no conforman, en su totalidad, los procesos o las personas. A partir de este hecho se deriva el debate de los cuantitativistas, que nunca ven un fenómeno integrado, sino siempre conjuntos de partículas, y los cualitativistas, que no pueden percibir los elementos generados que comparten los fenómenos.
- Otra característica, nacida esta del positivismo, es la búsqueda de la generalización.

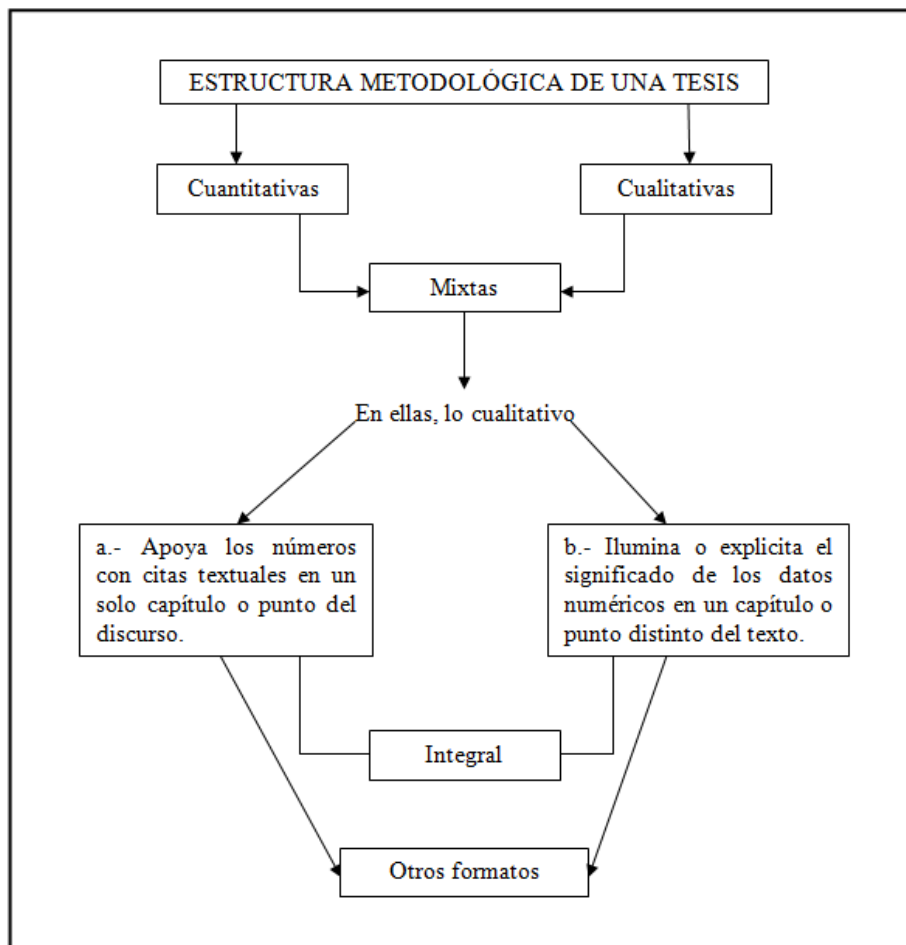
- En lo que se refiere a su diseño, la investigación cuantitativa se caracteriza porque incluye la formulación de hipótesis que se traducen en variables, las que a su vez se traducen en indicadores cuantificables para terminar aportando una serie de datos numéricos.
  - Esta modalidad de investigación es muy potente en cuanto a la precisión acerca del fenómeno mismo, pero es débil en cuanto al papel del contexto o ambiente en la generalización de esos datos.
  - Los fundamentos de la metodología cuantitativa se encuentran en el positivismo, que es un movimiento que surge en el primer tercio del siglo XIX como una reacción ante el empirismo, que se dedicaba a recoger datos sin introducir los conocimientos más allá del campo de la observación.
  - La metodología cuantitativa es muy potente en términos de validez externa. Tomando una muestra representativa de la población puede hacer inferencias sobre la totalidad con una seguridad y precisión definidas.
3. El tercer bloque metodológico está representado por el enfoque crítico, encuadrado dentro de la investigación social. Su visión de la realidad queda definida con los siguientes rasgos:
- La realidad es dinámica y cambiante.
  - La explicación que sobre los hechos da la ciencia nunca será neutral ni objetiva.
  - El objetivo de la teoría es la formación del carácter en los hábitos de reflexión.

- La metodología que se propugna es la crítica ideológica.
- Ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos que se utilizan son asépticos, objetivos y puros.

El debate en torno a la mejor opción metodológica se ha traducido, en ocasiones, en la elección de un método y en el posterior y consiguiente rechazo de los de signo contrario. No han faltado los argumentos de unos y otros para abanderar posiciones que se abrazan a un método mientras se rechaza argumentativamente la idoneidad de otros. Los defensores de las técnicas cuantitativas encuentran en ellas la mejor forma posible de extraer y analizar la información y de traducirla a un modo inequívocamente inteligible. Para otros, defensores de técnicas de corte cualitativo, es precisamente este ejercicio el que alinea, reduce y limita las posibilidades de la investigación y los resultados.

Sin embargo, puede decirse que cada vez es más frecuente que los autores, la mayoría de los teóricos y prácticos de la investigación en cualquiera de sus vertientes, se inclinen por la opción de la integración de los planteamientos de los postulantes de los métodos cuantitativos y de los defensores de la metodología cualitativa (Pozo, Alonso y Hernández, 2004). En esta nueva concepción se apuesta por la superación de posturas irreconciliables en la búsqueda de la complementariedad y el enriquecimiento (Denzin, 1978; Reichardt y Cook, 1982; Cook, 1985; Hernández, 1995 y Lorenzo Delgado, 2003). Ni a lo cuantitativo repele la atención a los significados de la experiencia, ni hay nada que impida conciliar lo cualitativo con la explicación causal y la contrastación de hipótesis (Campbell, 1982).





**Figura 13.** Integración de lo cuantitativo y lo cualitativo en la metodología  
(Fuente: Lorenzo Delgado, 2003)

Cronbach (1980) también se posiciona en este debate afirmando que el evaluador no debiera aliarse sólo con la metodología cuantitativa, excluyendo la cualitativa, y viceversa, sino que ha de utilizar aquellas técnicas más apropiadas para abordar el problema de evaluación planteado. Cook y Reichardt (1986) enumeran algunas de las bondades de este modo de proceder:

- Permite que se preste atención a objetivos múltiples dentro de una misma investigación.
- Se alcanzan percepciones y puntos de vista que difícilmente se obtendrían si sólo se trabajara con uno u otro enfoque por separado.

- Invitan al replanteamiento de visiones más depuradas en la contrastación de resultados.

En esta misma línea de la integración habría que incluir los postulados de Lorenzo Delgado (2003), asentados sobre datos y experiencias contrastadas: el 80% de las tesis que se elaboran en la actualidad vienen utilizando metodologías de síntesis, eclécticas, de ensamblaje coherente de datos cuantitativos con los cualitativos.

Además de la metodología ecléctica o de síntesis, otro aspecto importante de este trabajo es el de la elección del método. A la definición de Hernández Pina (2003), citada en el comienzo de este apartado, habría que sumar, al menos, la de Cohen y Manion (1980), que conciben el método como la variedad de enfoque utilizado en la investigación educativa, para recoger datos que se utilizarán como base para la inferencia, interpretación, explicación y predicción.

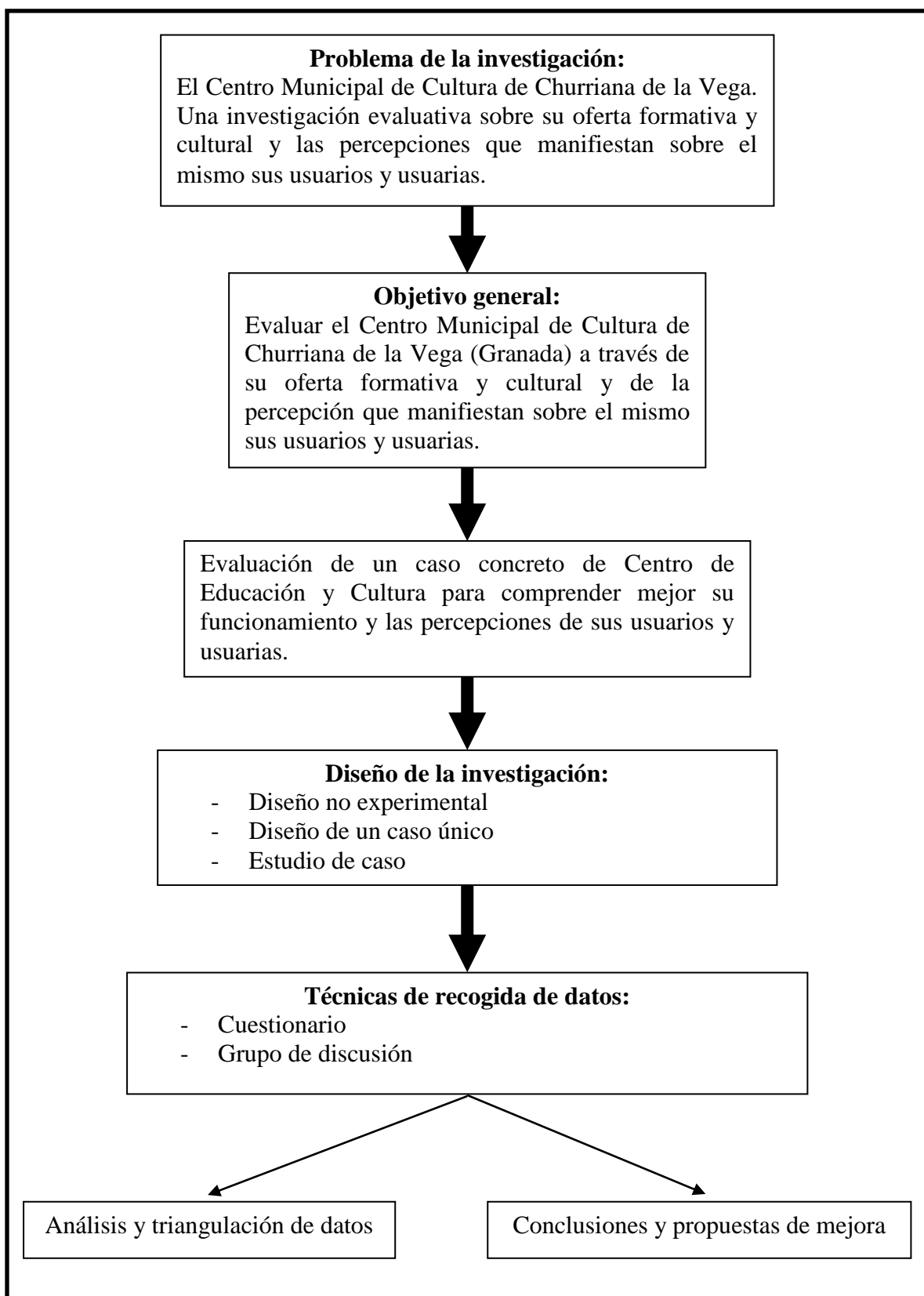
Una clasificación de todos los métodos existentes no parece una tarea fácil (Colás y Buendía, 1992). Sin embargo, los más utilizados, o aquellos que suelen catalogarse de —*clásicos*” en el conjunto de la investigación, son los siguientes (Colás y Rebollo, 1993):

- Diseños descriptivos: pretenden describir sistemáticamente hechos y características de un área de interés de manera objetiva y comprobable.
- Diseños correlacionales: tratan de investigar relaciones entre variables objeto de investigación.
- Diseños experimentales: el investigador planifica, provoca y manipula directamente una variable de estudio.

Así pues, partiendo de la revisión bibliográfica realizada, esta investigación evaluativa se caracteriza por un enfoque metodológico compartido por la metodología cuantitativa y cualitativa. Con este modo de proceder, hemos procurado superar las limitaciones que habría ocasionado a nuestro estudio la inclinación por uno de los dos métodos y la exclusión del otro. Para algunos aspectos de nuestra investigación evaluativa hemos considerado más adecuada la opción por una técnica de corte cuantitativo; pero para evaluar otros, ha sido más útil la utilización de una técnica de corte cualitativo. Ello hace de ésta una investigación que debe ser caracterizada de mixta, por cuanto se ha pretendido que las informaciones obtenidas de manera cuantitativa se apoyen o expliciten en otras experiencias extraídas a partir de técnicas cualitativas.

El método es el más acorde con los diseños descriptivos. Los instrumentos utilizados han sido, dentro de lo cuantitativo, la encuesta, a través de un cuestionario, que ha sido complementado con una técnica de corte cualitativo: el grupo de discusión. De este modo, queremos conseguir una interpretación significativa, contextualizada y complementaria de los datos extraídos a partir de los diferentes instrumentos, lo que nos ha de permitir un tratamiento multifocal de la realidad y el contraste de las percepciones que los diferentes usuarios del Centro Municipal de Cultura tienen sobre diversos aspectos relativos al centro, su oferta formativa y su organización, aportando una mayor validez al trabajo a través de la triangulación de los instrumentos y de los datos recabados.

Valiéndonos de esta metodología y de los instrumentos indicados, el diseño de nuestra investigación queda fijado en el siguiente gráfico:



**Figura 14.** Diseño de la investigación (Fuente: Elaboración propia)

Esta investigación, teniendo en cuenta su objeto término (el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega), se ha valido también de la metodología denominada *estudio de casos*. La forma en que se concibe esta forma de evaluar la aclara Colás Bravo (2003, p. 257), que la define como aquella —~~que~~ se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos”. Sin embargo, no parece que haya mermado el debate en torno a si se trata de una verdadera metodología o si, más bien, habría que rebajarle el estatus hasta convertirla en una mera propuesta de técnicas de evaluación. No son pocos los investigadores que, precisamente a causa de esta controversia, cuando se valen de este método lo hacen sumidos en una cierta incertidumbre. Probablemente, debido incluso a la escasa importancia que se le ha otorgado en algunos textos relacionados con la evaluación. La quinta edición del texto de Rossi y Freeman (1993) no menciona el estudio de caso como método de investigación, y eso a pesar de que la obra se dedica al estudio de todo lo relacionado con la investigación. Del mismo modo, la quinta edición del texto *Research Methods in Social Relations* de Kidder (1986) sólo se refiere al estudio de caso como una técnica con un escaso peso en la investigación (Yin, 1993). Sin embargo, el método de estudio de caso ha sido una herramienta muy valiosa en la investigación. Ofrece la posibilidad de que los datos se obtengan a partir de una variedad de fuentes, que pueden ser tanto cualitativas como cuantitativas (Chetty, 1996). En la actualidad es un hecho que la mayoría de los autores sí reconocen en este método una forma concreta y característica de realizar investigaciones. Tójar (2006, p. 114) lo concibe como un —~~método~~ método de investigación que viene definido por un diseño de investigación, un trabajo de campo en el que se emplean unas técnicas concretas, un análisis y una narración del caso”

En este contexto teórico, nuestro propósito ha sido el de evaluar el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega. Se evalúa a partir de las percepciones de sus usuarios y usuarias acerca de su oferta formativa y cultural, su organización, sus infraestructuras y recursos, el personal que

trabaja en el mismo (docente y no docente) y, en definitiva, por los servicios, programas, cursos, talleres y actividades que organiza.

Esta metodología presenta una serie de características propias que conviene hacer explícitas al tiempo que se aclara su sentido y alcance. Para Walker (1983, p. 45), los estudios de caso son —examen de un ejemplo en acción—. Yin (1987) se refiere a ellos como un método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce; en el que es difícil establecer los límites entre fenómeno y contexto; y que requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia. Para Stake (1998, pp. 11 y 18), el objetivo primordial de los estudios de caso —es comprender este caso” y no —a la comprensión de otros”; es —estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Colás Bravo (2003, p. 257) no los concibe tanto como una metodología cuanto como una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados.

Stake (1994) ha señalado los diferentes motivos por los que se puede acudir a esta metodología. Lo que ha dado lugar a tres modalidades de estudio de caso:

1. *Estudio de casos intrínsecos*. El caso representa a otros casos o puede ilustrar un rasgo o problema particular. El objetivo no es comprender un constructo abstracto o fenómenos generales, ni la creación o elaboración de teoría, sino que tiene un interés intrínseco en relación a un niño concreto, un caso clínico o curricular.
2. *Estudio de casos instrumentales*. Pretende aportar luz sobre algunas cuestiones o el refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionado como típico de otros casos o no. La elección del caso se realiza para avanzar en aquello que nos interesa.

3. *Estudio de casos colectivos.* Se estudian varios casos conjuntamente con objeto de indagar dentro del fenómeno, la población y las condiciones generales. Los datos obtenidos no siempre manifiestan características comunes. Pueden ser redundantes o variados, similares o distintos. Se eligen porque se piensa que la comprensión de ellos llevará a un mejor entendimiento teórico, al ser más extensiva la recogida de información.

Para Colás Bravo (1994, pp. 253-254) existen diversas modalidades de estudio de caso, que se diferencian por las características y procedimientos que adoptan:

- A. *Estudios de casos a través del tiempo.* Se trata de estudiar un fenómeno, sujeto o situación desde distintas perspectivas.
- B. *Estudios de caso observacionales.* Pueden referirse a muy distintas temáticas, y se caracterizan por la utilización de observación participante.
- C. *Estudios de comunidades.* Se trata de describir y comprender una determinada comunidad educativa: centros, instituciones, agrupaciones, etc.
- D. *Análisis situacionales.* En ellos se estudian situaciones conflictivas, problemáticas, etc.
- E. *Estudios microetnográficos.* Se realizan en pequeñas unidades de organización o en una actividad específica organizada.
- F. *Estudios de casos múltiples.* Implica estudiar dos o más sujetos, situaciones o fenómenos.

G. *Estudios multisituacionales*. Van enfocados al desarrollo de una teoría, exigiendo el trabajo de muchas situaciones y sujetos.

La estructura de los estudios de caso la presenta Coller (2000) en la siguiente clasificación:

1. *Objeto de estudio*. Puede tratarse de un proceso, de una estructura concreta personal, colectiva o institucional, o bien un momento específico dentro de este proceso.
2. *Alcance*. Se trata de reconocer si este objeto de investigación se ha constituido como tal por ser representativo de un proceso o una realidad mucho más amplia (que puede ser instrumental, ejemplar o un caso típico), o por tener una especial relevancia; esta última posibilidad entrañaría la existencia de casos excepcionales, únicos, extraordinarios o intrínsecos.
3. *Naturaleza*. Los casos pueden ser ejemplares, cuando ilustran una realidad, o límites-extremos, si ocurre todo lo contrario. En esta clasificación se incluye la investigación que se dirige a los fenómenos concretos que por su naturaleza, sus condiciones, su contexto o algunas de sus variables es tan atípico como significativo y pertinente que se convierta en un objeto de estudio. La excepcionalidad puede ser debida a que sea pionero como caso de estudio (caso pionero), a su impacto social o científico o incluso a su negatividad o anormalidad (caso desviado).
4. *Época de desarrollo*. Se refiere al momento en que tiene lugar la investigación del caso. Los casos pueden ser: históricos, contemporáneos o mixtos (porque conjugan elementos diacrónicos y sincrónicos). Los contemporáneos tienen la cualidad de ser



situacionales: estudian el acontecimiento a partir de la propia perspectiva de sus protagonistas.

5. *Uso.* Contando con la finalidad del estudio, puede ser exploratorio o analítico. Si es exploratorio, se ocupará de describir, comprender y explorar en detalle, dentro de un marco global; si es analítico hará lo mismo, pero insistiendo en sus relaciones intrínsecas más que en su nexos con el medio o entorno. En este último supuesto, los estudios suelen ser descriptivos, interpretativos y/o evaluativos, según el tipo de evaluación que prevalezca.
6. *Número de casos.* En función del número de casos que se estudian, se puede hablar de —multicaso” o casos múltiples (que puede ser paralelos, disimilares, réplicas...) y de caso único.

Las ventajas de este método de investigación aplicado al ámbito educativo han sido expuestas por Marcelo García y Parrilla Latas (1991, pp. 19-20):

- Los estudios de caso conectan directamente con la realidad. Por su naturaleza práctica y contextual posibilitan realmente la comunicación entre investigación, teoría y práctica.
- Reconocen la complejidad y vínculos del entramado social. El estudio de casos como método de investigación entiende, por ejemplo, que no es posible estudiar un programa en un centro aislándolo, viendo el programa como entidad independiente y autónoma en el centro, sin atender a la historia de éste, o bien a las perspectivas de las personas que desde dentro o fuera tienen que ver con el mismo.
- Los estudios de caso pueden constituir una base de datos para múltiples propósitos, incluso distintos de aquellos para los que fueron realizados.

Por ejemplo, la enseñanza, entrenamiento en investigación (son aplicables a través de los datos), etc.

- Por la dinámica propia del estudio inducen a la acción. Dado que se inician en la acción, contribuyen a la misma. Las ideas que van generando pueden ser usadas inmediatamente por las personas que conforman el caso, bien a título individual, bien como grupo; pueden servir de *feed-back* a esas personas; actuar como una evaluación formativa y pueden, incluso, ser la base para una toma de decisiones.
- Producen resultados que son accesibles a distintas audiencias, pero, sobre todo, a públicos no especializados. Por su compromiso con la realidad que estudian se adaptan al lenguaje de ésta. Por tanto, sus posibles efectos no dependen de la interpretación-traducción que determinados especialistas hagan de los mismos. Su consumo, en este sentido, puede ser inmediato.

Una de las técnicas que facilita la contrastación de los resultados obtenidos por todos los instrumentos utilizados es la denominada triangulación de los datos. A este aspecto le dedica Stake (1998, pp. 98-99) algunas de sus reflexiones teóricas, proponiendo la triangulación como estrategia de —confirmación y de crédito a la interpretación de los hechos” y varias modalidades de la misma:

- Triangulación de las fuentes de datos.
- Triangulación del investigador.
- Triangulación de la teoría.
- Triangulación de la metodología.

En relación con todos estos aportes teóricos, se confirmaría que nuestro caso de investigación se encuadra, según la clasificación de Stake (1994), en los estudios de casos intrínsecos; según la clasificación de Colás Bravo (1994), en los estudios de comunidades; y según la propuesta de Coller (2000), se trata de un estudio colectivo-institucional, excepcional o intrínseco, contemporáneo y situacional, analítico-evaluativo y único (por su naturaleza y por su número). Además, en nuestra investigación se utiliza la triangulación de la fuente de datos. Por ello se decidió utilizar, en primer lugar, una técnica cuantitativa de recogida de datos basada en la encuesta y, más específicamente, en la encuesta transversal; y el Grupo de Discusión como técnica de corte cualitativo.

La investigación mediante encuesta permite la obtención de información directamente de un grupo de individuos, mediante preguntas que pueden presentarse de múltiples formas (cuestionarios, entrevistas, etc.) (Dane, 1990). Para Sierra Bravo (1996, p. 334), —suele permitir observar muchas variables de los individuos que forman los grupos observados, sin intervenir en ellos ni manipularlos, aunque sólo se pueden estudiar los rasgos de los fenómenos pero no sus causas y efectos—. A través del cuestionario, que es la forma elegida en este trabajo de investigación, se puede acceder rápidamente a una gran muestra de sujetos de una sola vez y durante un corto período de tiempo, con el objetivo de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de la realización de la encuesta (Anguera, 1995). Además, por poseer una finalidad descriptiva, permite obtener estimaciones generales de los aspectos bajo estudio y establecer comparaciones entre determinadas variables (género, edad, formación, frecuencia de asistencia al centro...) (Bisquerra, 1989).

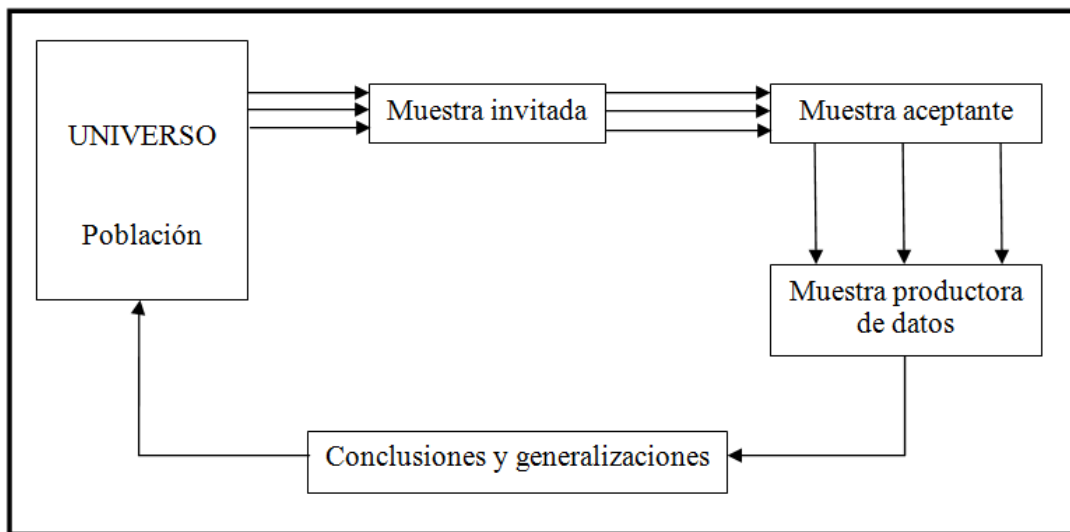
La metodología por encuesta presenta una serie de ventajas que son acordes con algunos de los objetivos de esta investigación (Buendía Eisman, 2003):

- Los resultados que se obtienen pueden ser generalizados a una población definida por ser mayor el número de elementos que conforman la muestra que en otras metodologías.
- Es la metodología más apropiada para recoger opiniones, creencias o actitudes.
- Supone una alternativa válida cuando no se puede acceder a toda la población.

La técnica cuantitativa, por su parte, se ha complementado, como ya se ha apuntado, con otra cualitativa: el Grupo de Discusión. Los datos obtenidos por medio del cuestionario se han completado con los obtenidos a través de esta técnica cualitativa. En esta última se plasman más fehacientemente los significados que los propios implicados (en nuestro estudio, los usuarios y usuarias) les otorgan, a fin de comprender y explicar con mayor exhaustividad el funcionamiento del Centro Municipal de Cultura.

### **5.1.- Descripción de la Población y de la Muestra**

En las investigaciones que se desarrollan en el campo de las ciencias sociales, resulta muy difícil poder acceder a todos los sujetos para recopilar los datos del estudio. Ello exige el empleo de ciertos procedimientos de muestreo que permitan recoger fracciones de todos los sujetos. Fox (1981, p. 369) representa el ciclo de muestreo en cinco etapas:



**Figura 15.** Ciclo de muestreo (Fuente: Fox, 1981)

Así, de acuerdo con este gráfico, el universo o población estaría constituido por todos los posibles sujetos a los que se les invita a participar en una determinada investigación (muestra invitada). De ellos, es muy probable que sólo una parte se muestre dispuesta a participar en la investigación (muestra aceptante) y que sea ésta la que acabe constituyendo el grupo del que se extraerán los datos (muestra productora de datos) que servirán, en base a los objetivos propuestos, para conocer mejor el universo o población de la que se ha extraído la muestra.

Siguiendo a Hernández Pina (2003), estos dos conceptos (universo y población) deben ser definidos en cada investigación, entendiendo por *universo* la serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas relacionadas con el problema de investigación; y por *población*, el conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra. Se trata del grupo al que se le intenta generalizar los resultados.

En nuestra investigación, el universo al que va dirigido el estudio hace referencia a todos los que pueden considerarse potenciales usuarios y usuarias del Centro Municipal de Cultura.

La población son todos aquellos usuarios y usuarias que asisten a las actividades en las que voluntariamente se han inscrito y/o participan en aquéllas que se desarrollan sólo en una sesión dentro o fuera del Centro Municipal de Cultura.

La muestra puede considerarse como –os grupos o subconjuntos de la población donde se estudia el fenómeno y son considerados una auténtica representación de la misma (...) donde todos y cada uno de los individuos de la población han de tener la misma oportunidad de ser incluidos” (Echevarría, 1982, p. 21). Según Sierra Bravo (1995, p. 364), la muestra presenta las siguientes ventajas:

- La posibilidad de encuestar a las grandes poblaciones y núcleos humanos, que de otra manera sería difícil o prácticamente imposible.
- Contribuye a una gran economía en las encuestas y a una mayor rapidez en su ejecución.
- Puede ofrecer resultados mucho más precisos que una encuesta total, aunque esté afectada del error que resulta de limitar el todo a una parte.

Si el universo recoge a todos los potenciales usuarios y usuarias del Centro Municipal de Cultura, la población vendría determinada por los usuarios y usuarias reales, en un determinado período de tiempo, organizados y distribuidos en aquellas actividades en las que toman parte. Cada uno de estos núcleos comprende una parte de la población a estudiar. Concretamente, estos núcleos serían los siguientes con los datos del año 2010, aportados por la Concejalía de Educación y Cultura, de la que es dependiente el Centro Municipal de Cultura:

<b>Curso o actividad</b>	<b>Usuarios, participantes</b>
Alumnado de la Escuela Municipal de Música	105 (distribuidos en diez grupos)
Componentes de la Banda Municipal de Música	44
Alumnado de la Escuela Municipal de Danza	85 (distribuidos en siete grupos)
Alumnado de la Escuela Municipal de Pintura	38 (distribuidos en dos grupos: uno de infantes y otro de adultos)
Alumnado que participa en las Actividades de Apoyo Educativo	112 (distribuidos en siete grupos de apoyo en inglés, con 71 alumnos, más cuatro grupos de matemáticas y lengua, con 41)
Alumnado que toma parte en las Actividades Extraescolares	1.110 (procedentes de la Escuela de Infantil y de los dos Colegios de Educación Infantil y Primaria)
Alumnado de los Centros Educativos de la localidad que participa en el Programa de Fomento de la Lectura	1.110 (procedentes de la Escuela de Infantil y de los dos Colegios de Educación Infantil y Primaria)
Usuarios de la Biblioteca	2.703 (usuarios con la credencial de socio)

Usuarios de la Ciberteca-Teatro	60 (distribuidos en siete grupos)
Usuarios de la Fonoteca	39 (distribuidos en cuatro grupos)
Usuarios de la Ludoteca	345
Alumnado que participa en la Escuela de Verano	345
Asistentes a Conferencias o Charlas que se organizan ocasionalmente	115
Asistentes a diversos Cursos de formación	80 (distribuidos en cuatro cursos de veinte asistentes)
Participantes en Visitas Guiadas	150
Participantes en Viajes Culturales	360

**Tabla 17.** Actividades celebradas en el Centro Municipal de Cultura y asistentes a lo largo del año 2010 (Fuente: Concejalía de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Churriana de la Vega)

La muestra ha sido seleccionada aplicando un muestreo incidental no probabilístico. Éste consiste en la selección directa o intencionada de los individuos de la población, que en el caso que nos ocupa ha consistido en la elección de todos los sujetos presentes en el Centro Municipal de Cultura en el momento de hacer entrega del cuestionario y de una representación de ellos en la constitución del Grupo de Discusión.

En total se ha contado con la participación de 491 usuarios y usuarias que participan en alguna o en varias de las actividades organizadas por el Centro Municipal de Cultura y recogidas en el cuestionario.



<b>Población</b>	<b>Muestra invitada</b>	<b>Muestra aceptante</b>	<b>% de la muestra invitada</b>
6801	2500	491	19,64

**Tabla 18.** Población y muestra

El tamaño de la muestra invitada se descompone en los siguientes núcleos:

<b>Curso o actividad</b>	<b>Población</b>	<b>Muestra invitada</b>	<b>Muestra aceptante</b>	<b>% de la muestra invitada</b>
Escuela Municipal de Música	105	93	41	44,08
Banda Municipal de Música	44	40	19	47,50
Escuela Municipal de Danza	85	73	35	47,94
Escuela Municipal de Pintura	38	34	23	67,64
Actividades de Apoyo Educativo	112	89	26	29,21
Actividades Extraescolares	1110	573	71	12,39
Fomento de la Lectura	1110	521	30	5,76
Biblioteca	2703	472	70	14,83
Ciberteca-Teatro	60	47	22	46,80
Fonoteca	39	31	15	48,38
Ludoteca	345	57	11	19,29
Escuela de Verano	345	225	80	35,55
Conferencias	115	64	12	18,75
Cursos de formación	80	46	15	32,60

Visitas Guiadas	150	48	13	27,08
Visitas Culturales	360	87	8	9,19
Total	6801	2500	491	19,64

**Tabla 19.** Datos sobre muestra invitada y muestra aceptante

## 5.2.- Elección y construcción de los instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos utilizados en esta investigación para la recogida de datos han sido, como ya se ha indicado, los siguientes:

- *El Cuestionario.* Como instrumento cuantitativo nos ha permitido recoger una gran cantidad de datos relacionados con el perfil de los individuos, el tipo de demanda, los motivos que impulsan a la participación, la frecuencia y el tiempo, la difusión y evaluación de la oferta formativa y de la organización del Centro.
- *El Grupo de Discusión.* Estos instrumentos cualitativos han permitido iluminar los datos extraídos con el cuestionario y complementarlo con algunas apreciaciones que no se habían contemplado en el mismo. Al mismo tiempo, han ofrecido al estudio mayor consistencia y relevancia, aportando percepciones de los participantes que son recogidas, analizadas e introducidas como propuestas para la mejora de la organización y el funcionamiento del Centro Municipal de Cultura.

El cuestionario es la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta (Buendía, 2003). Ofrece, de una manera rápida y general, una visión global de las percepciones de las personas que lo cumplimentan, que después se pueden describir o convertir a datos numéricos. Por medio de este instrumento se intenta conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante una serie de preguntas, que se suelen realizar por escrito y pueden ser respondidas sin necesidad de que esté presente el encuestador.

La estructura que mantiene el cuestionario que se ha elaborado *ad hoc* es la siguiente:

1. Variables Demográficas

- Género
- Edad
- Estado Civil
- Lugar de residencia
- Nacionalidad
- Nivel de estudios alcanzado
- Situación laboral

2. Tipo de demanda

- Curso o actividad en la que toma parte
- Número de actividades en las que participa

3. Motivación

- Razones por las que participa en alguna actividad formativa del Centro Municipal de Cultura

4. Variables relacionadas con la Adherencia

- Antigüedad como usuario del Centro Municipal de Cultura
- Frecuencia con la que asiste al Centro
- Tiempo que permanece en el Centro

5. Variables relacionadas con la Publicidad de las actuaciones del Centro

- Valoración del conocimiento que se tiene de la oferta formativa del Centro
- Valoración de la información que se recibe desde el Centro acerca de su oferta formativa
- Valoración de la calidad de la información que difunde el Centro sobre su oferta formativa
- Valoración de los medios a través de los cuales se recibe

<p>información sobre las actividades organizadas por el Centro</p> <p>— Valoración global de la difusión que hace el Centro de sus actividades</p> <p>6. Variables relacionadas con la Evaluación</p> <p>— Evaluación de las actividades del Centro</p> <p>— Evaluación del ejercicio de la actividad docente</p> <p>— Evaluación del ejercicio de la actividad no docente</p> <p>— Evaluación de la infraestructura y ambiente del Centro</p>
--

**Tabla 20.** Estructura básica del *Cuestionario para los usuarios y usuarias de los servicios que organiza el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega (Granada)*

Para la elaboración del *Cuestionario para los usuarios y usuarias de los servicios que organiza el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega (Granada)*<sup>5</sup>, se han utilizado ítems de elección múltiple, incluyendo escalas tipo Likert con una graduación de respuesta que ha sido diferente en función de la cuestión planteada.

Los ámbitos en los que se ha estructurado el cuestionario pretenden recoger las percepciones de los usuarios y usuarias del Centro Municipal de Cultura en relación con aquellas cuestiones que están especialmente vinculadas a su participación y asistencia a las actividades del Centro. Los bloques que componen la estructura básica del cuestionario recogen la siguiente información:

- *Variables Demográficas.* Se registran datos sobre sexo, edad, estado civil, domicilio, nacionalidad, titulación académica y situación laboral.
- *Variables relacionadas con el tipo de demanda.* Se toman datos acerca de las actividades organizadas por el Centro Municipal de Cultura en la que se está participando. Aparecen hasta un total de 16 actividades

<sup>5</sup> Puede consultarse el cuestionario en el Anexo 1.

ofertadas durante el año 2010 de las que pueden ser elegidas una o varias.

- *Variables relacionadas con la motivación.* Se registran los motivos que están en el origen de la decisión de acudir al Centro Municipal de Cultura. Se ofrecen un total de nueve propuestas y una última posibilidad de añadir alguna más, si ninguna de las propuestas se corresponde con la deseada.
- *Variables relacionadas con la adherencia.* Se ha utilizado el concepto “adherencia” como variable compuesta por el producto de la antigüedad como usuario del Centro, la frecuencia semanal con la que asiste y el tiempo que suele permanecer cuando acude al mismo.
- *Variable relacionada con la publicidad de las actuaciones del Centro.* Se mide la valoración de la percepción de la información recibida y el medio a través del cual se suele recibir la información de un modo más efectivo.
- *Variables relacionadas con la evaluación.* Se recoge información sobre la evaluación que les merece la actividad en la que participan, el ejercicio docente de los responsables de la misma, la tarea del personal sin labores docentes que trabaja en el Centro y la misma infraestructura y el ambiente del Centro.

El cuestionario fue sometido a juicio de expertos para su validación. Para validar el contenido del cuestionario se utiliza la técnica de la validez de contenido, que es la más apropiada para validar cuestionarios, dado que informa de la representatividad del contenido del cuestionario y de si verdaderamente mide lo que pretende medir (Fox, 1981).

Los miembros de la comisión que, como expertos, han enjuiciado el cuestionario son los que aparecen a continuación:

Dr. Manuel Lorenzo Delgado	Catedrático. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dr. Francisco Javier Hinojo Lucena	Profesor Titular. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dra. Inmaculada Aznar Díaz	Profesora Titular. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dr. Juan Antonio López Núñez	Profesor Titular. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dr. César Torres Martín	Profesor Titular. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dr. Manuel G. Jiménez Torres	Profesor Contratado Doctor. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico
Dr. Mariano G. Fernández Almenara	Profesor Contratado Doctor. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
Dra. Pilar Cáceres Reche	Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

**Tabla 21.** Expertos que evaluaron el cuestionario

Con respecto a la fiabilidad del cuestionario, se ha establecido mediante procedimientos estadísticos utilizando el Alfa de Cronbach. El resultado obtenido ha sido el siguiente:

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,937	33

#### ANOVA con prueba de Friedman

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	Chi-cuadrado de Friedman	Sig.
Inter-personas	13841,846	490	28,249		
Intra-personas					
Inter-elementos	895728,721(a)	32	27991,523	12304,510	,000
Residual	248054,309	15680	15,820		
Total	1143783,030	15712	72,797		
Total	1157624,876	16202	71,450		

Media global = 4,29

a Coeficiente de concordancia W de Kendall = ,774.

b. Se ha calculado la matriz de covarianzas y se utiliza en el análisis.

Los resultados de  $\alpha=0,937$  en la prueba *Alfa de Cronbach* indica una muy alta fiabilidad del instrumento (precisión alta).

Con relación a los instrumentos y técnicas basadas en una metodología cualitativa, cabe indicar que han seguido una validez semántica basada en una representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos (Hinojo Lucena, 2006), que aporta credibilidad a la investigación, contrastando diversas perspectivas de significación.

El Grupo de Discusión es la técnica cualitativa utilizada en esta investigación. Se trata de una técnica de investigación social que trabaja con el habla (Colás Bravo, 2003) y constituye un dispositivo que permite la reconstrucción del sentido social. Para Anguera (1995, p. 542) se define como

—un grupo de personas que son reunidas para hablar sobre sus vidas y experiencias en el curso de conversaciones abiertas”.

En el Grupo de Discusión se ha mantenido una conversación no estructurada ni directiva sobre los aspectos intrínsecos (a nivel cognitivo, afectivo y social) que dotan de significado las percepciones que pueden tener los diversos usuarios y usuarias del Centro Municipal de Cultura en relación con aquellos aspectos de su identidad, función y organización que más sobresalen. Esta técnica facilita una gran cantidad de información variada y polivalente. Se realiza con sujetos que poseen rasgos diferenciales en ocasiones muy significativos (por diferencias de edad, sexo, profesión, formación, historia, cultura...), que permiten contrastar diversos puntos de vista sobre todo lo que guarda relación con el objeto de estudio e indagar en la estructura cognitiva que siguen para construir sus percepciones de todo aquello que les rodea.

El guión utilizado para el desarrollo del Grupo de Discusión ha sido el siguiente:

1. Instrucciones iniciales

- a. Agradecimiento por colaborar en la sesión.
- b. Información de la justificación y objetivos del estudio en el que colaboran.
- c. Explicación de la relevancia de sus aportaciones y de la necesidad de que se emitan en un ambiente relajado, cordial, franco, sincero, libre y respetuoso.
- d. Confirmación del anonimato de todos los miembros que participan en el Grupo y de la confidencialidad de las opiniones manifestadas, que sólo serán sometidas a los fines del estudio.

2. Cuestiones para el Grupo de Discusión

- a. ¿Por qué es importante y necesario contar con un Centro



Municipal de Cultura en Churriana de la Vega?

- b. ¿Cuál debe ser la finalidad de un Centro Municipal de Cultura?
- c. ¿Conecta con las expresiones y tradiciones culturales de las gentes de Churriana de la Vega?
- d. ¿Contribuye el Centro Municipal de Cultura a potenciar las habilidades que tienen los habitantes de Churriana de la vega?
- e. ¿Qué habría que hacer para que las personas que acuden al Centro se sientan a gusto en las distintas actividades que realizan?
- f. ¿Qué motivos tiene la gente para acudir al Centro Municipal de Cultura?
- g. ¿Qué indicadores se tienen en cuenta en la programación de la oferta de actividades del Centro Municipal de Cultura?
- h. ¿Qué sentimiento transmite a la ciudadanía este Centro?
- i. ¿Qué valoración merece la infraestructura del Centro?
- j. ¿Cuál es la relación del Centro con otras entidades o asociaciones que inciden en la población?
- k. ¿Tienen conciencia de que existe una programación general de las actividades que se organizan?

**Tabla 22.** Guión para el Grupo de Discusión

### 5.3.- Procedimiento

Teniendo en cuenta la propuesta metodológica ecléctica o de síntesis y la naturaleza diferenciada de los instrumentos, el estudio descriptivo discurrió por dos grandes líneas de trabajo: la primera estuvo relacionada con la aplicación del cuestionario y la segunda, con el desarrollo del grupo de discusión.

### **5.3.1.- Recogida de información mediante el cuestionario**

El cuestionario fue el instrumento elegido para la recogida de las percepciones de los usuarios y usuarias acerca de las diversas variables incluidas en relación con el Centro Municipal de Cultura. Se optó por este instrumento por sus innumerables ventajas. Algunas ya se han expuesto más arriba, pero no conviene olvidar las que han recogido Buendía (2003), Cea (1996), Hernández (1995) y Martínez (1995):

- Ofrece un resultado más representativo de la población total, dado que la muestra que se suele utilizar en las encuestas suele ser mayor que la que es posible conseguir con otros instrumentos.
- Se reduce muy considerablemente el tiempo de la recogida de datos y también el coste económico que implicaría la recogida de información a través de otros instrumentos.
- Es el método más útil cuando no es posible acceder a la observación directa de toda la población que es objeto de estudio.
- Es una técnica muy adecuada para conocer las opiniones, creencias, percepciones y actitudes de los encuestados. Y aun cuando las respuestas no sean sinceras, suministran una valiosa información al investigador en relación con los intereses subjetivos subyacentes.

La elaboración de cuestionario fue precedida por un análisis previo de la literatura existente sobre la temática. Al no constatar la existencia de estudios anteriores que hubieran abordado una evaluación semejante, se procedió a realizar varias visitas al Centro Municipal de Cultura para mantener contactos con sus responsables. Se celebraron varias reuniones con la Concejala Delegada del área de Educación y Cultura, por ser la responsable política última de la gestión del Centro; y, en ausencia de la figura de un director o

directora (como ocurre en otro tipo de centros educativos), se mantuvieron varios encuentros con la persona que coordina todas las actividades del Centro y con algunos de los responsables (con perfil de docentes) de las actividades que se estaban llevando a cabo en el momento en que se cursaron las visitas. De este modo se pudo extraer una información que resultó útil para detectar algunas de las variables que después, convenientemente depuradas, se tradujeron en preguntas concretas del cuestionario y que contribuyeron, al mismo tiempo, a replantear los objetivos del estudio y a establecer un nexo de unión entre estos objetivos y la situación real de la población a la que se dirigía (Sierra Bravo, 1995; Cohen y Manion, 1980; Fox, 1981; Colás y Buendía, 1992; Lázaro y Asensi, 1987 y Kerlinger, 1987).

Para garantizar la validez de contenido del cuestionario fue sometido, en el proceso de elaboración, a dos procesos diferenciados:

1. Una vez elaborado el primer cuestionario se presentó al Dr. Manuel Lorenzo Delgado y a los Drs. Manuel López Sánchez y Manuel G. Jiménez Torres, director y codirectores, respectivamente, de esta Tesis Doctoral, quienes realizaron varias sugerencias de mejora y aportaciones en relación con diversos aspectos de forma y contenido. Con sus aportes se construyó el primer borrador del cuestionario, que contaba con una estructura en cinco bloques:
  - a. El primero registraba datos sobre el perfil de los usuarios (sexo, edad, estado civil...) y las actividades, cursos, programas del Centro en el que estaban participando.
  - b. El segundo bloque recogía información sobre el conocimiento que poseían los usuarios de las actividades del Centro y la forma en que percibían que se difundían sus actividades.
  - c. El tercero valoraba la oferta de actividades del Centro.

- d. El cuarto recogía las valoraciones en relación con la idoneidad tanto de los empleados del Centro como de los docentes.
- e. El quinto bloque recababa las percepciones sobre el clima de la institución, la infraestructura al servicio de las actividades del Centro, los recursos y materiales.
2. Una pasación experimental a una muestra piloto, que fue seleccionada al azar.
3. Revisión del instrumento por un grupo de expertos, todos profesores de la Universidad de Granada, con estudios y trabajos en el ámbito de la educación no formal y muy conocedores de las técnicas y métodos de la evaluación educativa. El juicio de estos expertos nos proporcionó una serie de mejoras de carácter formal y de contenido que recogemos en las tablas siguientes:

<b>CUESTIONES FORMALES</b>	
<b>Revisado por:</b>	<b>Aspectos formales y de contenido</b>
Dr. Manuel Lorenzo Delgado	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se incluyen.</li> </ul>
Dr. Manuel G. Jiménez Torres	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sustituir la escala —1 Nada de acuerdo”, —2 Poco de acuerdo”, —3Algo de acuerdo” y —4 Totalmente de acuerdo” por —.1 Nada de acuerdo”, —2Algo de acuerdo”, —3Bastante de acuerdo” y —4Totalmente de acuerdo”.</li> </ul>
Dr. César Torres Martín	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se incluyen.</li> </ul>
Dr. Mariano G. Fernández Almenara	<ul style="list-style-type: none"> <li>Añadir paginación.</li> <li>Indicar que se trata de un cuestionario anónimo.</li> </ul>
Dr. Francisco Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> <li>Añadir unas breves instrucciones de realización del cuestionario y una breve carta de</li> </ul>

	<p>presentación en la que se indique que se trata de un cuestionario anónimo y confidencial y que podrán disponer de los resultados y conclusiones extraídas a través de los mismos.</p>
<p>Dra. Inmaculada Aznar Díaz</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Añadir breve presentación del cuestionario indicando el motivo por el que se solicita su cumplimentación, que se garantiza el anonimato y que forma parte de un estudio conducente a la realización de una tesis doctoral.</li> </ul>
<p>Dr. Juan Antonio López Núñez</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen.</li> </ul>
<p>Dra. Pilar Cáceres Reche</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir, a modo de introducción, una breve descripción de la investigación asegurando el anonimato y la confidencialidad de los datos que se obtengan a través del cuestionario.</li> </ul>

### I.- PERFIL DE LOS USUARIOS/AS

Revisado por:	Aspectos formales y de contenido
<p>Dr. Manuel Lorenzo Delgado</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir pregunta sobre nacionalidad de los usuarios/as.</li> <li>• Pregunta 6: Especificar sector en las respuestas —<del>at</del>ónomo”, —<del>po</del> cuenta ajena” y —<del>emp</del>resario/a”.</li> <li>• Pregunta 6: Especificar nivel de administración de la que se es funcionario/a.</li> <li>• Pregunta 11: Añadir —<del>tos</del>”.</li> </ul>
<p>Dr. Manuel G. Jiménez Torres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Añadir preguntas 12 y 13 al apartado I modificando la formulación de las mismas.</li> <li>• Pregunta 2: Preguntar directamente por la edad suprimiendo los intervalos indicados.</li> </ul>
<p>Dr. César Torres Martín</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta 4: Cambiar —<del>E</del>otras localidades” por</li> </ul>

	<p>—<del>En</del>otra localidad (indique cuál)”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir pregunta sobre nacionalidad de los usuarios/as en estos términos: Española, Sudamericana (cuál), Norteafricana (cuál), Unión Europea (cuál) y otra (cuál).</li> <li>• Pregunta 7: Cambiar el orden de la disposición de la respuesta 4. Banda Municipal de Música por la número 2.</li> <li>• Pregunta 7: Modificar la respuesta 6 cambiando —<del>Activ</del>idades Extraescolares” por —<del>Activ</del>idades extraescolares”.</li> <li>• Pregunta 7: Modificar la respuesta 11 cambiando —<del>Con</del>ferencias o charlas que se organizan puntual u ocasionalmente” por —<del>Con</del>ferencias o charlas que se organizan ocasionalmente”.</li> </ul>
Dr. Mariano G. Fernández Almenara	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta 1: Cambiar <del>Sexo</del>” por <del>Género</del>”.</li> </ul>
Dr. Francisco Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta 1: Cambiar <del>Sexo</del>” por <del>Género</del>”.</li> <li>• Disposición a dos columnas de las preguntas.</li> </ul>
Dra. Inmaculada Aznar Díaz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta 4: Introducir —<del>Ind</del>icar cuál” en la respuesta —<del>En</del>otras localidades”.</li> <li>• Pregunta 5: Introducir —<del>E</del>.G.B.)” tras la respuesta <del>T</del>ítulo de Graduado Escolar”</li> </ul>
Dr. Juan Antonio López Núñez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen</li> </ul>
Dra. Pilar Cáceres Reche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición a dos columnas de las preguntas.</li> <li>• Pregunta 4: Introducir —<del>Ind</del>icar cuál” en la respuesta —<del>En</del>otras localidades”.</li> </ul>

## II.- CONSIDERACIONES GENERALES

Revisado por:	Aspectos formales y de contenido
Dr. Manuel Lorenzo Delgado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta 17: Sustituir de la redacción de la cuestión el vocablo <del>—presta</del> por <del>—organiza</del>”.</li> <li>• Introducir pregunta que haga referencia a que la información de las actividades del Centro Municipal de Cultura se transmite por medio del <del>—boca</del> a boca” de los vecinos o de los mismos alumnos/as del Centro.</li> </ul>
Dr. Manuel G. Jiménez Torres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las preguntas 16 y 19 son similares en su formulación, aunque atañen a contenidos diferentes; por ello, podrían ir una a continuación de la otra.</li> </ul>
Dr. César Torres Martín	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta 12: Formularla con la siguiente redacción: <del>—¿</del>“Qué es un Centro Municipal de Cultura?”</li> <li>• Pregunta 13: Formularla con la siguiente redacción: <del>—¿</del>“¿ qué Concejalía se adscribe el Centro Municipal de Cultura?”</li> <li>• Introducir una cuestión que dé lugar a que el entrevistado indique algunos ejemplos de la oferta de actividades del Centro Municipal de Cultura que conoce.</li> </ul>
Dr. Mariano G. Fernández Almenara	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suprimir las preguntas 17 y 18 por esta otra: <del>—¿</del>“Cómo recibe información de las actividades o servicios que presta el Centro Municipal de Cultura?:</li> <li style="margin-left: 40px;">1. De forma impresa</li> <li style="margin-left: 40px;">2. Por <del>—boca</del> a boca”</li> <li style="margin-left: 40px;">3. Por la Web del Ayuntamiento</li> <li style="margin-left: 40px;">4. Otra: _____</li> </ul>

Dr. Francisco Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen.</li> </ul>
Dra. Inmaculada Aznar Díaz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición a dos columnas de las preguntas.</li> </ul>
Dr. Juan Antonio López Núñez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen.</li> </ul>
Dra. Pilar Cáceres Reche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición a dos columnas de las preguntas y en escala Likert.</li> </ul>

### III.- OFERTA DE ACTIVIDADES, PROGRAMAS Y SERVICIOS

Revisado por:	Aspectos formales y de contenido
Dr. Manuel Lorenzo Delgado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir una pregunta que posibilite que el entrevistado aporte sugerencias de nuevas actividades para ser desarrolladas en el Centro Municipal de Cultura.</li> </ul>
Dr. Manuel G. Jiménez Torres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen.</li> </ul>
Dr. César Torres Martín	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen.</li> </ul>
Dr. Mariano G. Fernández Almenara	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta 21: El concepto —calida” que aparece en la redacción de esta cuestión es demasiado ambiguo.</li> </ul>
Dr. Francisco Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta 21: Aclarar qué se entiende por —calida”.</li> </ul>
Dra. Inmaculada Aznar Díaz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición en escala Likert de las preguntas.</li> </ul>
Dr. Juan Antonio López Núñez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta 20: Se introducen tres variables que son independientes: amplia, variada e interesante.</li> <li>• Pregunta 21: Aclarar qué se entiende por —calida”.</li> </ul>
Dra. Pilar Cáceres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen.</li> </ul>



Reche	
-------	--

**IV.- IDONEIDAD DEL PERSONAL QUE ATIENDE EL CENTRO MUNICIPAL DE CULTURA Y LOS PROGRAMAS, ACTIVIDADES Y SERVICIOS QUE PRESTA**

<b>Revisado por:</b>	<b>Aspectos formales y de contenido</b>
Dr. Manuel Lorenzo Delgado	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se incluyen.</li> </ul>
Dr. Manuel G. Jiménez Torres	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se incluyen.</li> </ul>
Dr. César Torres Martín	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se incluyen.</li> </ul>
Dr. Mariano G. Fernández Almenara	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pregunta 25: Aclarar qué se entiende por —<del>com</del>petente”.</li> </ul>
Dr. Francisco Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pregunta 25: Aclarar qué se entiende por —<del>com</del>petente”.</li> </ul>
Dra. Inmaculada Aznar Díaz	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se incluyen.</li> </ul>
Dr. Juan Antonio López Núñez	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pregunta 27: Aclarar qué se entiende por personal formado y competente.</li> <li>Pregunta 29: Es difícil que el usuario/a pueda percibir si el profesorado prepara o no con antelación las clases que imparte.</li> <li>Pregunta 32: Se introducen tres variables que son independientes: clara, motivadora y participativa.</li> <li>Pregunta 33: Es difícil que el usuario/a pueda percibir si el profesorado realiza una programación temporal adecuada de los contenidos a desarrollar.</li> </ul>
Dra. Pilar Cáceres Reche	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pregunta 33: La redacción es ambigua para quien no esté familiarizado con el mundo</li> </ul>

	educativo. Convendría cambiarla.
--	----------------------------------

<b>V.- ESPACIOS, RECURSOS Y MATERIALES</b>	
<b>Revisado por:</b>	<b>Aspectos formales y de contenido</b>
Dr. Manuel Lorenzo Delgado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen.</li> </ul>
Dr. Manuel G. Jiménez Torres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen.</li> </ul>
Dr. César Torres Martín	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir una pregunta que valore el grado de satisfacción general de los usuarios/as con relación al Centro Municipal de Cultura.</li> <li>• Introducir una pregunta en la que el usuario/a pueda hacer un comentario libre de valoración del Centro Municipal de Cultura.</li> <li>• Cerrar el cuestionario con la fórmula —<del>Gracias</del> por su colaboración”.</li> </ul>
Dr. Mariano G. Fernández Almenara	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir una última cuestión abierta en la que el usuario/a pueda realizar las observaciones que desee.</li> <li>• Cerrar el cuestionario con la fórmula —<del>Gracias</del> por su colaboración”.</li> </ul>
Dr. Francisco Hinojo Lucena	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen.</li> </ul>
Dra. Inmaculada Aznar Díaz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cerrar el cuestionario con la fórmula —<del>Gracias</del> por su tiempo” o —<del>Gracias</del> por sus respuestas”.</li> </ul>
Dr. Juan Antonio López Núñez	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se incluyen.</li> </ul>
Dra. Pilar Cáceres Reche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las preguntas 35 y 36 son muy similares; convendría introducir algún matiz más que las diferenciara.</li> <li>• Introducir pregunta relacionada con los tiempos</li> </ul>

	<p>(el horario), si son adecuados y qué valoración se hace de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir una última cuestión abierta en la que el usuario/a pueda realizar una valoración global de los servicios ofrecidos por el Centro Municipal de Cultura.</li> </ul>
--	--

4. Introducción de las opiniones y sugerencias de los expertos en aquellos aspectos tanto de forma como de contenido que mejoraban palpablemente el cuestionario. Como consecuencia de este proceso, se elaboró el cuestionario definitivo, con una distribución muy similar al primer borrador del mismo, aunque con la desaparición de los bloques de contenidos (que sí aparecían en el primer borrador).

Para la pasación del cuestionario definitivo se optó por el siguiente procedimiento:

- Primero, se concertó una cita con la Concejala Delegada del área de Educación y Cultura del Ayuntamiento de Churriana. Ya estaba informada de la investigación que se estaba llevando a cabo, por los encuentros mantenidos con anterioridad, pero en esta ocasión se quería recabar de ella la autorización expresa para acometer el trabajo de distribución de los cuestionarios entre los usuarios y usuarias del Centro. La petición, aunque fue verbal, fue acompañada de un escrito, con formato de solicitud, en el que se volvía a informar de la naturaleza de la investigación que se estaba llevando a cabo en el seno del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, los objetivos de la misma, los instrumentos de recogida de información y la colaboración necesaria.
- Segundo, se acordó que la forma de hacer llegar los cuestionarios a los usuarios y usuarias del Centro Municipal de Cultura sería mediante la

entrega en mano a los asistentes a las actividades que se estaban desarrollando en el Centro Municipal de Cultura.

- Tercero, se mantuvo una conversación telefónica con el Coordinador del Centro Municipal de Cultura para fijar el día en que haría llegar los cuestionarios y el tiempo en que permanecerían en el Centro para que fuera entregado al máximo número de asistentes. Se determinó que los haría llegar la tarde de un lunes que diera inicio a una semana en que estuvieran programadas todas las actividades que se registraban en el cuestionario. Fue en el mes de mayo de 2010. A lo largo de la primera semana, desde la tarde del lunes (día 3), se distribuyeron los cuestionarios por todas las estancias del Centro y a todos los usuarios y usuarias que tomaban parte en alguna de las actividades permanentes u ocasionales. Además, se entregaron algunos ejemplares más a los responsables (docentes o monitores) para que se los hicieran llegar a los usuarios no presentes en ese momento que pudieran aparecer a lo largo de la semana o aquellos otros a los que pudieran hacérselos llegar por algún otro medio. A los usuarios y usuarias de las actividades ocasionales (como los asistentes a una conferencia, visitas guiadas...) se les entregó al término de la actividad, rogándoles que la cumplimentaran y entregaran antes de abandonar el Centro Municipal de Cultura (o el autobús que los había transportado desde el lugar visitado a la entrada del Centro) y a los que no pudieron hacerlo en ese momento se les rogó que, una vez cumplimentada, la depositaran en el buzón de sugerencias instalado en el interior del Centro o se lo entregaran a alguno de sus operarios. A los usuarios de la biblioteca se les facilitó con la colaboración de la bibliotecaria, que tuvo la gentileza de entregárselo y pedir que lo cumplimentasen a los socios que a lo largo de la semana visitaron sus dependencias. Se acordó que sólo cumplimentarían el cuestionario los mayores de 12 años. Pero como algunas actividades estaban participadas única o muy mayoritariamente por usuarios y usuarias de menor edad (Escuela Municipal de Pintura, Escuela Municipal

de Música, Escuela de Verano, Fomento de la Lectura...) se acordó que no serían ellos, sino sus padres o tutores legales (que en muchos casos los acompañaban al Centro y volvían para recogerlos) quienes los cumplimentarían. Ello ha dado como resultado el que, en algunos cuestionarios, no parezca haber una correspondencia entre el perfil de quien dice ser el usuario o usuaria y la actividad en la que dice participar.

- Cuarto, se determinó que, una vez repartidos los cuestionarios y distribuidos entre todos los participantes de los cursos y/o actividades organizadas por el Centro, serían recogidos a lo largo de la semana siguiente a la de la distribución, con fecha tope en la tarde del viernes de la semana siguiente. La mayoría de los cuestionarios se encontraban en el despacho del Coordinador del Centro. También se encontraron unos pocos en el buzón de sugerencias y algunos más que todavía estaban en posesión de algunos responsables de actividades que se estaban celebrando la tarde en que fueron recogidos y que pensaban entregárselos al Coordinador al término de la jornada.

### **5.3.2.- El Grupo de Discusión**

El Grupo de Discusión es una técnica de recogida de información que se enmarca dentro de las técnicas de la metodología cualitativa. Ha sido definida como aquella que consiste en reunir a un número reducido de personas (generalmente entre seis y doce), con el fin de que mantengan una discusión cuidadosamente diseñada, planificada y guiada de manera no directiva por un moderador experto (Barbour y Kitzinger, 1999; Canales y Peinado, 1994 y Frey y Fontana, 1993).

Las ventajas de este instrumento, descritas por diversos autores, podrían acotarse en los términos siguientes (Krueger, 1991 y Vallés, 1997):

- A diferencia del cuestionario o la entrevista, en el grupo de discusión se recogen opiniones, percepciones... grupales.
- Es un instrumento flexible que da lugar a que se aborden y profundicen contenidos relevantes que no se habían previsto anticipadamente.
- Es una técnica muy fácil de aplicar y con un coste económico muy reducido o incluso nulo.

Pero también es una técnica que posee limitaciones que deben ser tenidas en cuenta en el proceso de análisis y extracción de la información (Krueger, 1991 y Vallés, 1997):

- Riesgo de que se produzcan sesgos debidos a la polarización de la conversación o a la conformidad con el resto del grupo.
- Riesgo de artificialidad, por cuanto el contexto en el que se produce no se corresponde con el contexto en que se desenvuelven los participantes de forma habitual.
- Limitada fiabilidad y validez.
- Exige una implicación personal y coste temporal más elevado que otras técnicas.

Pero pese a estas limitaciones y a los riesgos que se corren con su aplicación, se trata de una técnica que aporta una información muy válida para una investigación como ésta, precisamente porque posibilita —eencuentro de personas muy distintas respecto a la edad, el sexo, el nivel sociocultural y económico, la procedencia geográfica, etc.” (Cáceres Reche, 2007, p. 247).

Pozo, Alonso y Hernández (2004) indican que el guión del Grupo de Discusión debe estar formado por un conjunto de preguntas abiertas, que se suceden en función de la dinámica de la sesión y que permite la introducción de nuevas preguntas que no se han planificado previamente. El objetivo es el de recoger el discurso realizado por los miembros del grupo, de modo que puedan ser percibidos otros aspectos que también son útiles para el proceso evaluativo.

Las fases que se fueron sucediendo para la realización de esta técnica, siguiendo las recomendaciones de Colás Bravo (2003, pp. 254-255), fueron las siguientes:

1. *Captación e invitación a participar en el grupo.* La invitación corrió a cargo del Coordinador del Centro Municipal de Cultura, quien por su responsabilidad podía determinar quiénes podrían ser idóneos para formar parte del grupo. Los criterios que se le proporcionaron para que hiciera la propuesta fueron los siguientes:
  - Debía tratarse de una selección que incluyera a personal del centro (docentes o monitores), usuarios de las actividades y otros sujetos que mantuvieran alguna vinculación con el Centro y conocieran su funcionamiento.
  - La selección debía estar formada por hombres y mujeres de diversas edades.
  - También debía participar el Coordinador del Centro debido a su profundo conocimiento de la vida, organización y relaciones internas y externas del Centro.
  - Teniendo en cuenta el elevado número de actividades realizadas en coordinación con los centros educativos de la

localidad y el número tan alto de usuarios en edad escolar que participan en las actividades del Centro, debía procurarse la participación de docentes de los centros educativos de la localidad que conocieran la relación del Centro Municipal de Cultura con sus respectivos centros educativos.

2. *Lugar (espacio físico) para la realización de la técnica.* Por la dificultad para poder llevar a cabo el encuentro en otro lugar, se decidió que el despacho del Coordinador, que consta de un amplio espacio para poder situarse en círculo cerrado en torno a una mesa, sería el lugar elegido.
3. *Relación investigador-participantes.* El investigador permaneció como observador no participante. Una persona relacionada con el propósito de la investigación, informada de sus objetivos y con experiencia en el desarrollo de esta técnica, ejerció como moderador del grupo.
4. *Registro de los textos producidos.* El texto producido quedó registrado digitalmente, con conocimiento y permiso explícito de los participantes. La grabadora quedó oculta a los ojos de los participantes para evitar posibles interferencias y lograr la mayor implicación y naturalidad por parte de todos los participantes. Los gestos y demás elementos del lenguaje no verbal (kinésico y proxémico) se fueron anotando en un cuaderno.
5. *Duración del grupo de discusión.* La técnica se aplicó durante una hora y cuarto, aproximadamente.

El Grupo de Discusión tuvo lugar el día 17 de mayo, lunes, a las 19 h. Estuvo formado por los siguientes integrantes:



Sector	Miembro	Clave de intervención
	Moderador	MD
Dirección del Centro Municipal de Cultura	Coordinador	C
Profesorado-Monitores del Centro Municipal de Cultura	Monitor de Música	M1
	Monitor de Pintura	M2
	Monitor de Danza	M3
	Monitor de Actividades Extraescolares	M4
	Bibliotecaria	M5
Usuarios	Usuario de Música	U1
	Usuario de Pintura	U2
	Usuario de Danza	U3
	Madre de hijos que participan en Actividades Extraescolares	U4
	Socio de la Biblioteca	U5
	Alumna de Centro de Adultos	U6
Profesorado de los Centros Educativos de la localidad	Docente de Infantil	D1
	Docente de Primaria	D2
	Docente de Primaria	D3
	Docente de ESO	D4

**Tabla 23.** Composición del Grupo de Discusión

Una vez registrada toda la información obtenida mediante esta técnica (grabación y anotaciones), se creó un sistema de categorías y se realizó un proceso de triangulación manual de la información por metacategorías entre los diferentes datos obtenidos por el cuestionario y el grupo de discusión.

#### **5.4.- Tratamiento y análisis de los datos**

El análisis estadístico de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS (Statistical Package of Social Sciences) versión 15.0 para Windows. El proceso ha consistido en importar todos los datos, etiquetarlos y posteriormente se ha realizado un análisis descriptivo.

Con el fin de comprobar los supuestos paramétricos así como detectar posibles errores en la introducción de datos, datos perdidos o ausentes y datos extremos, se realizaron análisis preliminares y exploratorios que han permitido garantizar la exactitud y veracidad de los datos introducidos, realizar la primera exploración de los mismos y tomar decisiones sobre las pruebas estadísticas a aplicar.

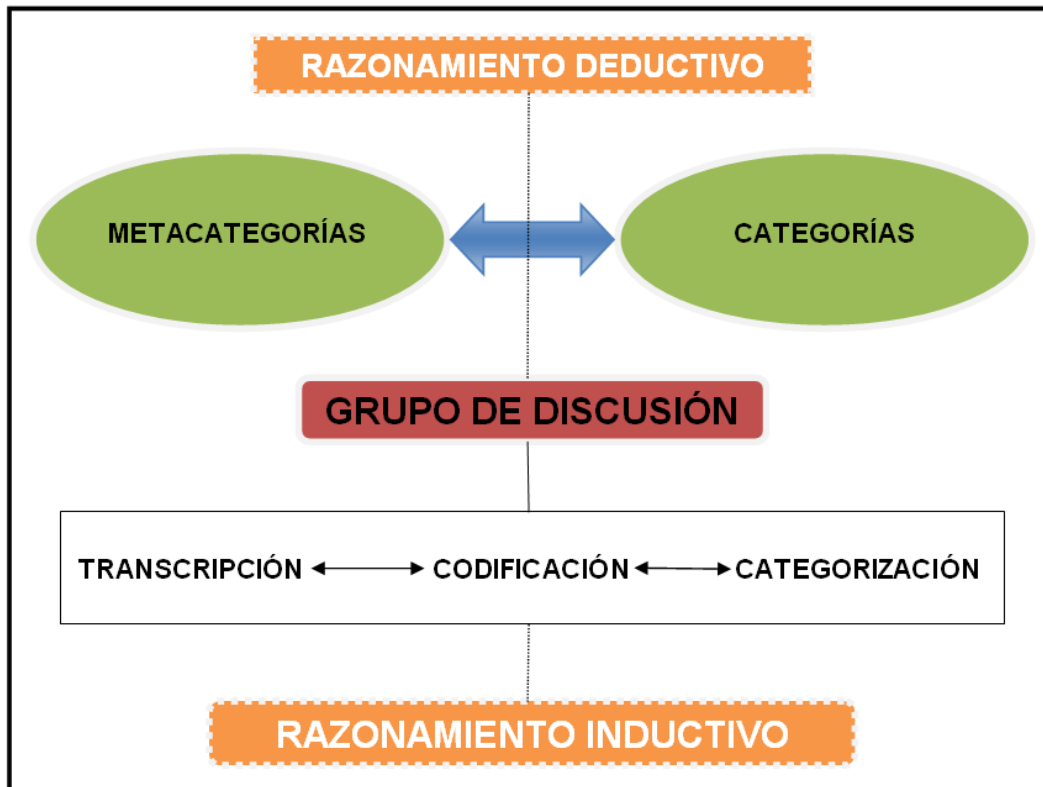
Aunque el supuesto paramétrico de normalidad no se cumplía para las variables de estudio (pruebas de Shapiro-Wilk  $p < 0,05$ ), la prueba de Levene confirmó la homogeneidad de las varianzas (test de Levene  $p > 0,05$ ), por lo que decidimos utilizar algunas pruebas paramétricas en los análisis estadísticos.

En concreto, se han realizado análisis descriptivos, análisis de contingencias, pruebas t para las diferencias de medias, análisis de Varianza, análisis de correlación r de Pearson y análisis de regresión múltiple lineal por pasos sucesivos.

El nivel de significación para todos los análisis se fijó en  $p < 0,05$  (bilateral).

Para el análisis de la información proporcionada por el Grupo de Discusión no se ha utilizado ningún programa estadístico, sino que se ha procedido a realizar una categorización manual a través de la elaboración de un registro y un sistema de codificación que ha permitido la combinación por asociaciones semánticas de los contenidos a las distintas categorías y éstas, a

su vez, se han integrado en unas estructuras superiores denominadas metacategorías. Todo este proceso manual se ha realizado con el auxilio del procesador de textos Word (v. 2007). El guión básico de este proceso se representa en el siguiente gráfico.



**Figura 16.** Tratamiento de los datos cualitativos

## **Capítulo VIII**

# **INTERPRETACIÓN DE DATOS Y RESULTADOS**



## **1.- INTRODUCCIÓN**

En este capítulo, que se constituye en uno de los pilares básicos de la investigación, se exponen, de modo ordenado y sistemático, los resultados obtenidos de la muestra participante. A partir de ellos se elaborarán las conclusiones y se ofrecerán las posibles líneas de investigación para futuros trabajos.

El contenido de este capítulo va a tener una doble articulación que hace referencia, en primer lugar, a los datos obtenidos por el cuestionario y a los diversos análisis estadísticos a que se ha sometido; y, en segundo lugar, a la información aportada por el grupo de discusión, como técnica de orden cualitativo.

## **2.- DATOS CUANTITATIVOS**

En este apartado se presentan los datos relativos al análisis cuantitativo, desarrollándose en tres grandes bloques: El primero dedicado a la presentación de los resultados descriptivos más relevantes, bien en tablas de frecuencias y porcentajes o de forma gráfica, junto con sus respectivos estadísticos. En el segundo bloque, se presentan diferentes cruces de variables mediante tablas de contingencia. Y, por último, se presenta un análisis de tipo inferencial, un análisis correlacional y un análisis de regresión. Estos análisis se realizan para dar cumplimiento a los objetivos planteados en la investigación.

## 2.1.- Análisis descriptivos

### 2.1.1.- Datos personales y profesionales

Los estadísticos utilizados en el análisis de las distintas variables han sido la media y la desviación típica. Se muestra, de forma detallada, el resumen de los estadísticos descriptivos a la primera parte del cuestionario correspondiente a los datos personales y profesionales de los usuarios y usuarias del Centro Municipal de Cultura y, junto a ellos, los resultados obtenidos en términos porcentuales y las frecuencias para cada una de las variables.

#### 2.1.1.1.- Género

Esta variable muestra una ligera inclinación hacia el género femenino, siendo la presencia de las mujeres, como revela la Tabla 24, del 57,2% y la de los hombres, del 42,8%.

**Tabla 24.** Distribución de la muestra en función del Género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	210	42,8	42,8	42,8
	Mujer	281	57,2	57,2	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.1.2.- Edad

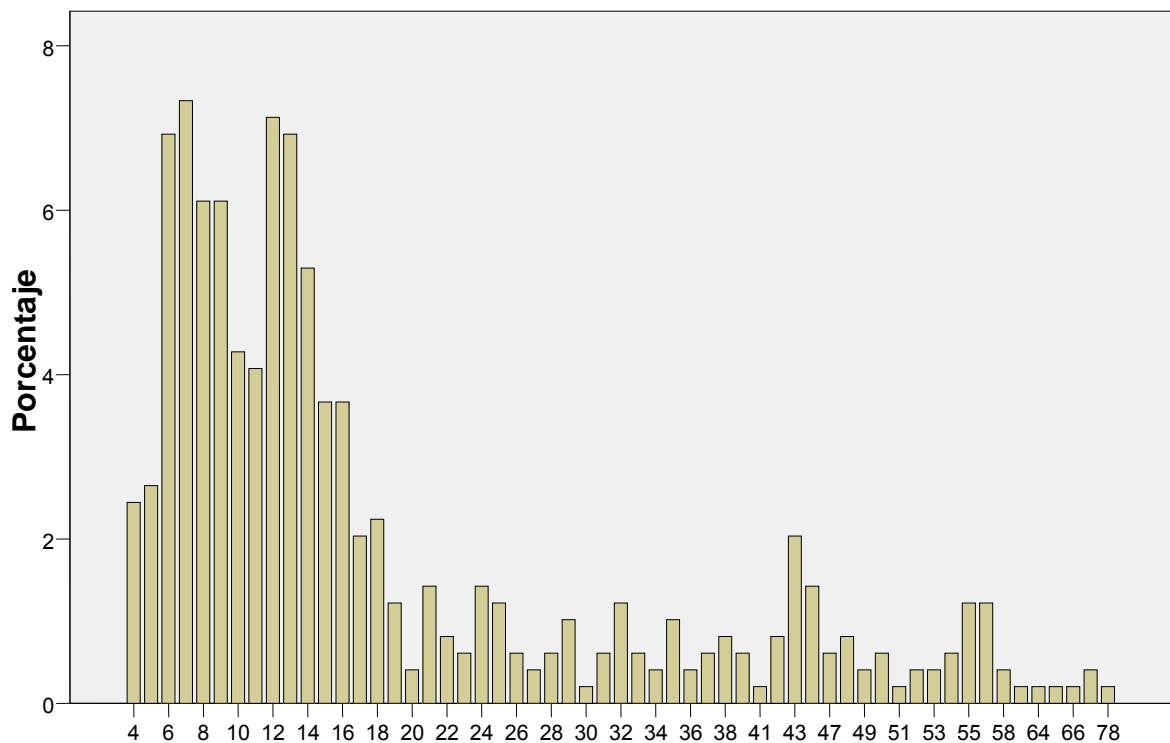
Aunque en el cuestionario se preguntaba directamente por la edad, ha parecido más adecuada, de cara a las conclusiones de este estudio, la agrupación por intervalos. Se han establecido cinco intervalos: de los 4 a los 12, de los 13 a los 18, de los 19 a los 25 y de los 56 a 78 años.

La edad media de los usuarios y usuarias del Centro Municipal de Cultura es de 18,57 años. Como puede apreciarse en la Tabla 25, el intervalo de edad más frecuente es el de los 4 a los 12 años.

**Tabla 25.** Distribución de la muestra en función de la edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4-12 años	231	47,0	47,0	47,0
	13-18 años	117	23,8	23,8	70,9
	19-25 años	35	7,1	7,1	78,0
	26-55 años	93	18,9	18,9	96,9
	56-78 años	15	3,1	3,1	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

En el Gráfico se destacan los porcentajes correspondientes a cada edad.



**Gráfico 3.** Edad



### 2.1.1.3.- Domicilio

En relación al domicilio, la Tabla 26 revela que prácticamente la totalidad de la muestra está residenciada en Churriana de la Vega (96,9%), por solo una pequeña representación de usuarios y usuarias que procede de la ciudad de Granada (3,1%).

**Tabla 26.** Distribución de la muestra en función del domicilio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Churriana	476	96,9	96,9	96,9
	Granada Capital	15	3,1	3,1	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### 2.1.1.4.- Titulación

Como se aprecia en la Tabla 27, la mayoría no posee ninguna titulación académica oficial (69,7%) y sólo un 7,7% es graduado escolar (título que se estableció en la Ley General de Educación de 1970 y desapareció, en 1990, con la LOGSE) junto a un 6,3% de bachilleres y licenciados, respectivamente.

**Tabla 27.** Distribución de la muestra en función de la titulación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin título	342	69,7	69,7	69,7
	C. Escolaridad	11	2,2	2,2	71,9
	Graduado	38	7,7	7,7	79,6
	F.P. G.Medio	6	1,2	1,2	80,9
	Bachiller	31	6,3	6,3	87,2
	F.P. G.Superior	15	3,1	3,1	90,2
	Diplomado	17	3,5	3,5	93,7
	Licenciado	31	6,3	6,3	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### **2.1.1.5.- Situación laboral**

Como puede apreciarse en la Tabla 28, el 82,1% de la muestra afirma estar en situación de desempleo, mientras que un 16,9% está en posesión de un puesto de trabajo y sólo un 1% se presenta como jubilado.

**Tabla 28.** Distribución de la muestra en función de la situación laboral

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Activo	83	16,9	16,9	16,9
	Parado	403	82,1	82,1	99,0
	Jubilado	5	1,0	1,0	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### **2.1.2.- Tipo de demanda**

En este apartado se ordena la información sobre las actividades en las que participan los usuarios y el número de ellas en las que toman parte.

#### **2.1.2.1.- Curso o actividad**

Según los datos que se deducen del análisis de la Tabla 29, tres son las actividades en las que participan mayoritariamente los encuestados: la Escuela de Verano, con un 16,3% de la muestra; las Actividades Extraescolares, con un 14,5%; y la Biblioteca, con un 14,3%. Con menos peso porcentual se sitúan la Escuela de Música (8,4%), la Escuela de Danza (7,1%) y el Programa de Fomento de la Lectura (6,1%).

**Tabla 29.** Distribución de la muestra en función del curso o actividad demandada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	E. Música	41	8,4	8,4	8,4
	B. Música	19	3,9	3,9	12,2
	E. Danza	35	7,1	7,1	19,3
	E. Pintura	23	4,7	4,7	24,0
	Apoyo	26	5,3	5,3	29,3
	AA. Extraesc.	71	14,5	14,5	43,8
	F. Lectura	30	6,1	6,1	49,9
	Biblioteca	70	14,3	14,3	64,2
	Ciberteca	22	4,5	4,5	68,6
	Fonoteca	15	3,1	3,1	71,7
	Ludoteca	11	2,2	2,2	73,9
	E. Verano	80	16,3	16,3	90,2
	Conferencias	12	2,4	2,4	92,7
	Cursos Formación	15	3,1	3,1	95,7
	Visitas Guiadas	13	2,6	2,6	98,4
	Viajes Culturales	8	1,6	1,6	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### 2.1.2.2.- Número de cursos o actividades

Como puede observarse, la Tabla 30 revela que el 52,7% de la muestra afirma participar sólo en una de las actividades que oferta el Centro Municipal de Cultura. Pero es también relevante que un 36,3% lo haga en dos actividades o cursos. Sólo un 11% participa en tres o cuatro actividades.

**Tabla 30.** Distribución de la muestra en función del número de cursos en los que participa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	259	52,7	52,7	52,7
	2	178	36,3	36,3	89,0
	3	52	10,6	10,6	99,6
	4	2	,4	,4	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### 2.1.3.- Adherencia

Esta variable se ha medido a partir del producto de la antigüedad como usuario o usuaria del Centro Municipal de Cultura, la frecuencia con la que acuden al Centro y el tiempo de permanencia en el mismo.

#### 2.1.3.1.- Antigüedad como usuario

Como puede observarse en la Tabla 31, la mayor parte de los encuestados lleva al menos dos años participando en las actividades que oferta el Centro Municipal de Cultura (48,1%). Un porcentaje también significativo lleva un año acudiendo (38,3%), sólo un 7,1% lo hace desde hace tres años y un 4,3% no lleva más de un año.

**Tabla 31.** Antigüedad acudiendo al Centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Menos de 1 año	21	4,3	4,3	4,3
Un año	188	38,3	38,3	42,6
Dos años	236	48,1	48,1	90,6
Tres años	35	7,1	7,1	97,8
Cuatro años	5	1,0	1,0	98,8
Cinco años	4	,8	,8	99,6
Más de cinco años	2	,4	,4	100,0
Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.3.2.- Frecuencia

Según los datos recogidos en la Tabla 32, el 45,2% de la muestra acude al Centro Municipal de Cultura varios días a la semana y un 21,8% dice hacerlo todos los días. Una vez a la semana acude el 18,3% y una vez al mes lo hace el 12,0%.

**Tabla 32. Frecuencia con la que acude al Centro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Una o dos veces al año	2	,4	,4	,4
	Una vez al trimestre	4	,8	,8	1,2
	Una vez mes	59	12,0	12,0	13,2
	Una vez quincenal	7	1,4	1,4	14,7
	Una vez a la semana	90	18,3	18,3	33,0
	Varios días semana	222	45,2	45,2	78,2
	Todos los días	107	21,8	21,8	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

**2.1.3.3.- Permanencia**

Los datos que ofrece la Tabla 33 revelan que un 62,1% de la muestra permanece en el Centro Municipal de Cultura o participando en alguna de sus actividades durante una horquilla de tiempo que va de una a tres horas. Más de tres horas permanece un 23,2% y una hora, el 12,0%.

**Tabla 33. Tiempo que permanece en el Centro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 1 hora	13	2,6	2,6	2,6
	1 hora	59	12,0	12,0	14,7
	1-3 horas	305	62,1	62,1	76,8
	Más de 3 horas	114	23,2	23,2	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

**2.1.4.- Motivo**

La Tabla 34 presenta los motivos por los que las personas acuden al Centro Municipal de Cultura o a las actividades que ofrece. Los que explican con más fuerza la asistencia al Centro son fundamentalmente el aumento de la formación y la ocupación del tiempo libre, con un 34,0% respectivamente, la necesidad de recibir información sobre algún contenido específico (el 13,2%) y la búsqueda de un tiempo de distracción o esparcimiento (el 10,0%).

No parece que la posibilidad de encontrar trabajo en el futuro (3,3%) ni la búsqueda de relación con otras personas (4,9%) se presenten como motivos con fuerza decisiva para movilizar la asistencia y la participación.

**Tabla 34.** Motivo por el que acude al Centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Aumento formación	167	34,0	34,0	34,0
	Tiempo libre	167	34,0	34,0	68,0
	Información	65	13,2	13,2	81,3
	Relación	24	4,9	4,9	86,2
	Distracción	49	10,0	10,0	96,1
	Trabajar futuro	16	3,3	3,3	99,4
	No motivo claro	3	,6	,6	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### 2.1.5.- Publicidad y difusión

Esta variable mide el conocimiento de la oferta formativa del Centro, la información que se recibe desde el propio Centro, la calidad de la información recibida, los medios a través de los cuales suele llegar esa información y una valoración global acerca de la difusión que realiza el Centro de sus actividades.

#### 2.1.5.1.- Conocimiento de la oferta formativa

Los resultados que arroja la Tabla 35 nos informan de que algo más de la mitad de los encuestados (50,1%) dice estar bastante informado de la oferta formativa del Centro Municipal de Cultura. Si a ello se le añade el porcentaje que afirma estar totalmente de acuerdo con la información recibida (28,5%), la suma resultante muestra un porcentaje bastante alto de conocimiento de la oferta formativa del Centro (78,6%).

**Tabla 35. Grado de conocimiento de la oferta formativa**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	21	4,3	4,3	4,3
	Algo acuerdo	84	17,1	17,1	21,4
	Bastante acuerdo	246	50,1	50,1	71,5
	Total acuerdo	140	28,5	28,5	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

**2.1.5.2.- Información recibida**

Tal como revelan los datos de la Tabla 36, un 68,1% de los encuestados manifiesta que recibe información sobre las actividades que oferta el Centro bastantes veces o siempre, frente a un 32% que o la recibe solo en alguna ocasión o no la recibe nunca.

**Tabla 36. Grado de información recibida sobre la oferta formativa del Centro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	26	5,3	5,3	5,3
	Algunas veces	131	26,7	26,7	32,0
	Bastantes veces	210	42,8	42,8	74,7
	Siempre	124	25,3	25,3	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

**2.1.5.3.- Calidad de la información**

La Tabla 37 revela que algo más de tres cuartas partes de la muestra (75,2%) está entre bastante y totalmente satisfecha con la información que recibe de las actividades o servicios que oferta el Centro Municipal de Cultura. El porcentaje de los que sólo está algo satisfecho o nada satisfecho con la información que recibe alcanza el 24,9% del total.

**Tabla 37.** Grado de satisfacción con la información recibida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfactoria	19	3,9	3,9	3,9
	Algo satisfactoria	103	21,0	21,0	24,8
	Bastante satisfactoria	245	49,9	49,9	74,7
	Totalmente satisfactoria	124	25,3	25,3	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### **2.1.5.4.- Medios de difusión**

Los datos que se extraen de la lectura de la Tabla 38 nos indican que los impresos son el medio más consultado por las personas que acuden al Centro Municipal de Cultura (41,8%). También revela la importancia de los SMS (33,2%) que envía el Ayuntamiento sobre las actividades del Centro a quienes se han dado de alta en la web del Ayuntamiento. Sin embargo, la web del Ayuntamiento es un elemento poco decisivo para informarse de la oferta del Centro (5,7%).

**Tabla 38.** Cauces por los que se recibe la información de la oferta del Centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Impresos	205	41,8	41,8	41,8
	Boca a boca	95	19,3	19,3	61,1
	Web	28	5,7	5,7	66,8
	SMS	163	33,2	33,2	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### **2.1.5.5.- Valoración global de la difusión**

La Tabla 39 informa de que el grado de valoración positivo con respecto a la difusión que realiza el Centro de su oferta de actividades representa las tres quintas partes de la muestra (61,1%). Por el contrario, la representación de quienes no valoran satisfactoriamente esta variable es del 38,9%.



**Tabla 39. Grado de satisfacción con la difusión**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfactoria	46	9,4	9,4	9,4
	Algo satisfactoria	145	29,5	29,5	38,9
	Bastante satisfactoria	196	39,9	39,9	78,8
	Totalmente satisfactoria	104	21,2	21,2	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### **2.1.6.- Variables relacionadas con la evaluación**

En este apartado se incluye el conjunto de ítems que registran la percepción de los encuestados acerca de algunos aspectos relacionados con la evaluación de la oferta formativa del Centro Municipal de Cultura (amplitud de la oferta formativa, interés que despierta, satisfacción percibida, posibilidad de participación de todas las edades, horario de las actividades, posibilidad de conciliar la vida laboral y familiar, de llenar tiempo de ocio y de conseguir trabajo), la evaluación del personal no docente (operarios) que desempeñan algunas funciones en el Centro y la del personal docente que se responsabiliza del desarrollo de las actividades, cursos, etc. Por último, se recoge la evaluación tanto sobre la infraestructura del Centro como de los recursos con que dispone y hasta del mismo ambiente o clima en el que se desarrollan las actividades.

#### **2.1.6.1.- Evaluación de las actividades del Centro**

##### *2.1.6.1.1.- Cantidad de la oferta*

Según reflejan los datos de la Tabla 40, cerca del 80% de la muestra opina que la cantidad de cursos, actividades, etc. que ofrece el Centro Municipal de Cultura es amplia o muy amplia. En el lado opuesto se encuentra un 21,2% que la considera reducida o muy reducida.

**Tabla 40. Cantidad de la oferta**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy reducida	16	3,3	3,3	3,3
	Reducida	88	17,9	17,9	21,2
	Amplia	253	51,5	51,5	72,7
	Muy amplia	134	27,3	27,3	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### 2.1.6.1.2.- Interés de la oferta

La Tabla 41 nos indica que tres cuartas partes de la muestra considera que la oferta de actividades del Centro es bastante o muy interesante, frente a un 22,7% que la considera algo o nada interesante.

**Tabla 41. Grado de interés de la oferta de actividades del Centro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada interesante	14	2,9	2,9	2,9
	Algo interesante	97	19,8	19,8	22,6
	Bastante interesante	262	53,4	53,4	76,0
	Muy interesante	118	24,0	24,0	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### 2.1.6.1.3.- Satisfacción de la oferta

Los datos de la Tabla 42 revelan que un porcentaje muy alto de los encuestados (81,7%) se encuentra entre bastante y muy satisfecho con las actividades del Centro en las que ha participado. Frente a éstos, el 18,3% se considera poco o nada satisfecho con la experiencia vivida.

**Tabla 42. Grado de satisfacción con la oferta de actividades del Centro**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada satisfactorias	12	2,4	2,4	2,4
	Poco satisfactorias	78	15,9	15,9	18,3
	Bastante satisfactorias	278	56,6	56,6	74,9
	Muy satisfactorias	123	25,1	25,1	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.6.1.4.- Participación de todas las edades

Siguiendo la tendencia de las cuestiones anteriores, un porcentaje muy alto (86,1%) de la muestra considera que la oferta de actividades, cursos, etc. del Centro Municipal de Cultura está orientada a que participen sujetos de todas las edades. No piensa así el 13,8% de los encuestados.

**Tabla 43.** Participación de personas de todas las edades en las actividades del Centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	9	1,8	1,8	1,8
	Algo acuerdo	59	12,0	12,0	13,8
	Bastante acuerdo	248	50,5	50,5	64,4
	Total acuerdo	175	35,6	35,6	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.6.1.5.- Horario de las actividades

Preguntados por la idoneidad del horario de las actividades del Centro y acerca de si facilita o no la asistencia a las mismas, vuelve a repetirse la tendencia que da una mayor representación a la opción que está bastante de acuerdo con el horario de las actividades en las que participa (58,5%), seguido de aquellos que están totalmente de acuerdo con que el horario es el adecuado para favorecer la asistencia y participación en las actividades (23,8%). Muy por debajo se encuentran los que sólo están algo de acuerdo (15,3%) o nada de acuerdo con el horario de las actividades (2,4%).

**Tabla 44.** Idoneidad del horario en que se realizan las actividades del Centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	12	2,4	2,4	2,4
	Algo acuerdo	75	15,3	15,3	17,7
	Bastante acuerdo	287	58,5	58,5	76,2
	Total acuerdo	117	23,8	23,8	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

2.1.6.1.6.- *Facilita la conciliación de la vida laboral y familiar*

En la Tabla 45 puede verse cómo un 45,0% de los encuestados está bastante de acuerdo con que las actividades en las que toma parte le suponen una ayuda para conciliar la vida laboral y familiar. El 33,3% se muestra totalmente de acuerdo con esta cuestión. El 17,8% sólo se muestra algo o nada de acuerdo con esta afirmación.

**Tabla 45.** Las actividades promueven la conciliación de la vida laboral y familiar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	16	3,3	3,3	3,3
	Algo acuerdo	71	14,5	14,5	17,7
	Bastante acuerdo	221	45,0	45,0	62,7
	Total acuerdo	183	37,3	37,3	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

2.1.6.1.7.- *Llena el tiempo de ocio*

La Tabla 46 refleja que un porcentaje muy elevado de los encuestados está de acuerdo con que las actividades que oferta el Centro contribuyen a llenar su tiempo de ocio (86,6%). Manifiesta una opinión contraria el 13,5% de la muestra.

**Tabla 46.** Grado en que las actividades que se ofertan ayudan a llenar el tiempo de ocio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	15	3,1	3,1	3,1
	Algo	51	10,4	10,4	13,4
	Bastante	241	49,1	49,1	62,5
	Mucho	184	37,5	37,5	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.6.1.8.- Ayuda a encontrar trabajo

Según los datos extraídos de la Tabla 47, una mayoría muy significativa de encuestados (65,0%) no acude al Centro Municipal de Cultura esperando que las actividades en las que participa le ayude a encontrar trabajo en el futuro. Sin embargo, no es desdeñable que un 23,2% considere que la formación que pueda recibir sí le pueda ayudar algo a encontrar trabajo.

**Tabla 47.** Grado en que la formación recibida ayuda a encontrar trabajo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	319	65,0	65,0	65,0
	Algo	114	23,2	23,2	88,2
	Bastante	42	8,6	8,6	96,7
	Mucho	16	3,3	3,3	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.6.2.- Evaluación del personal no docente

La Tabla 48 muestra el grado de acuerdo con relación al servicio que prestan los operarios (conserje, personal de mantenimiento, limpiadoras) que, sin funciones docentes, son empleados del Centro Municipal de Cultura. A este respecto, el 42,6% manifiesta estar bastante de acuerdo con que cumplen con sus funciones, mientras que un 32,0% ampliaría su evaluación hasta el totalmente de acuerdo. Un 23,0% sólo muestra estar algo de acuerdo con esta afirmación y un 2,4%, nada de acuerdo.

**Tabla 48.** Aptitud del personal sin tareas docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	12	2,4	2,4	2,4
	Algo acuerdo	113	23,0	23,0	25,5
	Bastante acuerdo	209	42,6	42,6	68,0
	Total acuerdo	157	32,0	32,0	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### 2.1.6.3.- Evaluación del personal docente

#### 2.1.6.3.1.- Competencia de los docentes

Preguntados por la percepción acerca de la competencia del personal con tareas docentes (profesores, monitores, conferenciantes), la Tabla 49 revela que una mayoría muy alta de los encuestados (92,4%) comparte que poseen la aptitud y preparación necesarias para el ejercicio de la actividad de la cual son responsables.

**Tabla 49.** Aptitud del personal con tareas docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada acuerdo	1	,2	,2	,2
Algo acuerdo	36	7,3	7,3	7,5
Bastante acuerdo	204	41,5	41,5	49,1
Total acuerdo	250	50,9	50,9	100,0
Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.6.3.2.- Cantidad de personal docente

Tal como muestra la Tabla 50, el 71,9% de la muestra considera que el personal docente de la actividad en la que toma parte es el adecuado para atender a todos los participantes. No está de acuerdo o sólo algo de acuerdo con esta afirmación el 28,1% de los encuestados.

**Tabla 50.** Adecuación del número de docentes por actividad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nada acuerdo	29	5,9	5,9	5,9
Algo acuerdo	109	22,2	22,2	28,1
Bastante acuerdo	219	44,6	44,6	72,7
Total acuerdo	134	27,3	27,3	100,0
Total	491	100,0	100,0	

### 2.1.6.3.3.- Diferencias de ritmos

Los datos que recoge la Tabla 51 revelan que más de tres cuartas partes de la población encuestada considera que el personal docente tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y presta más ayuda a quien más la necesita (86,5%). Para el 13,4% de la muestra los responsables de la actividad en la que participa no están atentos a la diversidad de su alumnado.

**Tabla 51.** El personal docente está atento a los diferentes ritmos de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	3	,6	,6	,6
	Algo acuerdo	63	12,8	12,8	13,4
	Bastante acuerdo	250	50,9	50,9	64,4
	Total acuerdo	175	35,6	35,6	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### 2.1.6.3.4.- Utilización de recursos variados

Tal como refleja la Tabla 52, el 87,0% de los encuestados considera que el personal responsable de la actividad en la que participa utiliza recursos variados para la presentación de los contenidos que imparte. El 13,0% restante opina lo contrario.

**Tabla 52.** Utilización de diversos recursos por el personal docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	8	1,6	1,6	1,6
	Algo acuerdo	56	11,4	11,4	13,0
	Bastante acuerdo	289	58,9	58,9	71,9
	Total acuerdo	138	28,1	28,1	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.6.3.5.- Actividades motivadoras

Más de tres cuartas partes de la muestra (83,5%) opina que las actividades que realiza el personal docente son motivadoras. Por el contrario, no lo cree así el 16,5% de los encuestados.

**Tabla 53.** Grado de acuerdo con que el personal docente realiza actividades muy motivadoras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	6	1,2	1,2	1,2
	Algo acuerdo	75	15,3	15,3	16,5
	Bastante acuerdo	243	49,5	49,5	66,0
	Total acuerdo	167	34,0	34,0	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.6.3.6.- Programación de los contenidos

La Tabla 54 revela que un porcentaje muy significativo de encuestados (84,3%) está al tanto de la programación de los contenidos de la actividad en la que participa. Se trata, pues, de una información que el profesorado o los responsables de las distintas actividades dan a conocer a sus alumnos/as o participantes, con la intención de que puedan conocer el itinerario por el que discurrirán todas las actuaciones previstas. No se muestra tan favorable con esta afirmación el 15,7% de los encuestados, para quien esta programación no aparece con tanta claridad.

**Tabla 54.** Grado de acuerdo con que el personal docente tiene programados los contenidos de la actividad que imparte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	6	1,2	1,2	1,2
	Algo acuerdo	71	14,5	14,5	15,7
	Bastante acuerdo	196	39,9	39,9	55,6
	Total acuerdo	218	44,4	44,4	100,0
	Total	491	100,0	100,0	



### 2.1.6.3.7.- Retroalimentación

En relación con la información que los usuarios reciben sobre su propia implicación en las actividades en las que participan y el progreso que experimentan en las mismas, la Tabla 55 muestra que el 84,0% de los encuestados afirma recibir convenientemente esta información. Lo cual indica que existe una comunicación bidireccional, que mantiene al tanto de su propio progreso, de sus logros, sus límites y dificultades, al personal que asiste al Centro. Por el contrario, se manifiestan no suficientemente informados o incluso nada retroalimentados en torno al 16,1% de los encuestados.

**Tabla 55.** Grado de acuerdo con que los usuarios reciben información sobre su progreso en la actividad en la que participan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	7	1,4	1,4	1,4
	Algo acuerdo	72	14,7	14,7	16,1
	Bastante acuerdo	261	53,2	53,2	69,2
	Total acuerdo	151	30,8	30,8	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

### 2.1.6.3.8.- Posibilidad de que el alumno exprese su opinión sobre la actividad en la que participa

Aunque una mayoría significativa de encuestados (67,0%) considera que cuenta con la oportunidad de manifestar su opinión con respecto a la actividad, curso, etc. en el que participa, haciendo llegar sus comentarios directamente a sus responsables y expresando sus valoraciones en relación con los aspectos que considera oportunos, no es irrelevante que un 33,0% no pueda hacerlo más que en algunas ocasiones e incluso perciba que carece de la oportunidad para hacerlo.

**Tabla 56.** Posibilidad de que los usuarios expresen su opinión sobre la actividad en la que participan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	42	8,6	8,6	8,6
	Algunas veces	120	24,4	24,4	33,0
	Bastantes veces	175	35,6	35,6	68,6
	Siempre	154	31,4	31,4	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### **2.1.6.4.- Evaluación de la infraestructura y el clima del Centro**

##### **2.1.6.4.1.- Espacio suficiente para las actividades del Centro Municipal de Cultura**

Como muestra la Tabla 57, una mayoría muy significativa de encuestados (78,0%) está satisfecha con el espacio con que cuenta el Centro Municipal de Cultura para el desarrollo de las actividades que presta. El 22,0% opina que el espacio no es del todo suficiente o es claramente insuficiente para albergar la oferta de actividades del Centro.

**Tabla 57.** Grado de acuerdo con que el espacio con que cuenta el Centro es suficiente para acoger todos los servicios que presta

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	9	1,8	1,8	1,8
	Algo acuerdo	99	20,2	20,2	22,0
	Bastante acuerdo	265	54,0	54,0	76,0
	Total acuerdo	118	24,0	24,0	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

##### **2.1.6.4.2.- Adecuación de las aulas para el desarrollo de las actividades**

La Tabla 58 revela que la mayoría de los encuestados (79,6%) está satisfecha con el lugar o espacio, dentro del Centro Municipal de Cultura, en el que se desarrolla la actividad en la que participa. Piensan lo contrario o creen

encontrar deficiencias en relación con la amplitud de las aulas o habitaciones del Centro un 20,4% de los encuestados.

**Tabla 58.** Grado de acuerdo con que las aulas cuentan con espacio suficiente para el desarrollo de las actividades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	16	3,3	3,3	3,3
	Algo acuerdo	84	17,1	17,1	20,4
	Bastante acuerdo	276	56,2	56,2	76,6
	Total acuerdo	115	23,4	23,4	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.6.4.3.- Estado de conservación de las aulas

Analizando la Tabla 59 se puede concluir que el 83,9% de los encuestados cree que las aulas se encuentran en un buen estado de conservación. Sólo el 16,1% no comparte esta afirmación, considerándolas no suficientemente aptas para el desarrollo de las actividades en las que participa.

**Tabla 59.** Grado de acuerdo con que las aulas están en buen estado de conservación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	14	2,9	2,9	2,9
	Algo acuerdo	65	13,2	13,2	16,1
	Bastante acuerdo	274	55,8	55,8	71,9
	Total acuerdo	138	28,1	28,1	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.6.4.4.- Calidad y cantidad de equipamiento y recursos

Preguntados por la calidad del equipamiento de las aulas y la cantidad de los recursos con los que están dotadas, una mayoría significativa (73,9%) se muestra satisfecha con ambos aspectos, considerando que son suficientes para dar respuesta a las necesidades derivadas del desarrollo de las actividades. En el polo opuesto se hallaría el 26,1% de la población, con una

percepción no tan favorable o incluso nada favorable a considerar que ambos aspectos (calidad y cantidad suficientes) se cumplen en grado óptimo.

**Tabla 60.** Grado de acuerdo con que las aulas cuentan con equipamiento y recursos de calidad y en cantidad suficiente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	15	3,1	3,1	3,1
	Algo acuerdo	113	23,0	23,0	26,1
	Bastante acuerdo	299	60,9	60,9	87,0
	Total acuerdo	64	13,0	13,0	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

#### 2.1.6.4.5.- Adecuación de las condiciones ambientales

La Tabla 61 revela que casi el 70,0% de la muestra considera satisfactorias las condiciones ambientales del Centro (iluminación, calefacción, refrigeración, acústica...). El 30,4% de los encuestados no está satisfecho con las condiciones ambientales del Centro.

**Tabla 61.** Grado de acuerdo con que las condiciones ambientales del Centro son satisfactorias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada acuerdo	26	5,3	5,3	5,3
	Algo acuerdo	123	25,1	25,1	30,3
	Bastante acuerdo	261	53,2	53,2	83,5
	Total acuerdo	81	16,5	16,5	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

## 2.2.- Análisis de contingencias

A continuación, se muestran, en tablas de contingencia, los resultados obtenidos como consecuencia del cruce de distintas variables que están relacionadas con los objetivos de esta investigación evaluativa. Como ponen de manifiesto la mayoría de los autores (Moore, 2000; Ross, 2005), la disposición de los datos en una tabla de contingencia permite comparar varias proporciones poblacionales para determinar así si las variaciones de las proporciones de las variables de la tabla se deben a que existe una verdadera dependencia entre las variables o a causas de otra naturaleza (aleatorias).

Para poder realizar tal operación es necesario tomar un estadístico con un determinado nivel de confianza. En este caso se ha optado por la prueba *Chi-cuadrado* (o Ji cuadrado, como la denominan otros autores), también conocida por el autor que le dio este nombre (Pearson, 1911), con un nivel de confianza del 95%. Con este nivel de confianza establecido, se exigirá que el nivel de significación esté por debajo de 0,05 para aceptar la dependencia de las variables.

Los datos se presentan en este orden: primero, se describen aquellos cruces de variables que se consideran necesarios para responder a los objetivos de la investigación; y segundo, pero en un apartado específico, se ofrecen agrupados los resultados de la prueba Chi-cuadrado.

### 2.2.1.- Género

#### 2.2.1.1.- Género y Curso o actividad

**Tabla 62.** Contingencia Género \* Curso

		Género	
		Hombre	Mujer
Curso	E. Música	9,5%	7,4%
	B. Música	6,2%	2,1%
	E. Danza	0,5%	12,1%
	E. Pintura	3,4%	5,6%
	Apoyo	4,4%	6,1%
	AA. Extraescolares	18,5%	11,3%

F. Lectura	6,6%	5,6%
Biblioteca	12,9%	15,3%
Ciberteca	7,2%	2,5%
Fonoteca	2,8%	3,3%
Ludoteca	1,9%	2,4%
E. Verano	18,1%	14,9%
Conferencias	1,4%	3,3%
Cursos Formación	2,8%	3,3%
Visitas Guiadas	2,8%	2,5%
Viajes Culturales	0,9%	2,2%
Total	100%	100%

De la lectura de la Tabla 62 se pueden extraer los siguientes datos:

- Los hombres superan en número a las mujeres en las Actividades Extraescolares, en la Escuela de Verano, en la Escuela de Música, en la Banda de Música y en la Ciberteca.
- Hay más mujeres que hombres en la Escuela de Danza, en la Escuela de Pintura y en la Biblioteca.
- Apenas existe diferencia en el número de hombres y mujeres que asisten a la Fonoteca, Ludoteca, Cursos de Formación y Visitas Guiadas.
- En el resto de actividades las diferencias son muy poco acusadas.

#### 2.2.1.2.- Género y Número de cursos o actividades

**Tabla 63.** Contingencia Número de Cursos \* Género

		Género	
		Hombre	Mujer
Número de cursos	1	52,4%	53,1%
	2	36,2%	36,3%
	3	11,4%	9,9%
	4	0%	0,7%
Total		100%	100%

La Tabla 63 revela que los hombres y las mujeres participan casi con un porcentaje idéntico en un único curso, en dos cursos y con una diferencia algo más acusada en tres cursos. Sólo la mujer aparece con una representación muy baja en cuatro cursos.

### 2.2.1.3.- Género y Motivo

**Tabla 64. Contingencia Género \* Motivo**

		Género	
		Hombre	Mujer
Motivo	Aumento formac.	36,6%	32,0%
	Tiempo libre	32,3%	35,3%
	Información	11,9%	14,2%
	Relación	6,2%	3,9%
	Distracción	9,6%	10,3%
	Trabajar futuro	2,9%	3,5%
	No motivo claro	0,5%	0,8%
Total		100%	100%

La Tabla 64 indica que tanto los hombres como las mujeres acuden al Centro fundamentalmente para aumentar su formación y ocupar su tiempo libre. En el resto de motivos las diferencias entre géneros son muy poco significativas, salvo en la “relación”, más relevante para los hombres que para las mujeres. Resulta revelador que, en la actual coyuntura de crisis económica, con unos altos índices de desempleo, el motivo “trabajar en el futuro” carezca apenas de relevancia.

### 2.2.2.- Edad

#### 2.2.2.1.- Edad y Curso

**Tabla 65. Contingencia Edad \* Curso**

		Edad				
		4 a 12	13 a 18	19 a 25	25 a 55	56 a 78
Curso	E. Música	1,3%	22,2%	19,9%	3,3%	13,2%
	B. Música	0%	3,4%	11,5%	11,8%	0%
	E. Danza	11,7%	4,2%	0%	3,3%	0%
	E. Pintura	2,1%	0%	11,5%	13,9%	6,8%

Apoyo	3,4%	15,4%	0%	0%	0%
AA. Extraescolares	22,5%	16,3%	0%	0%	0%
F. Lectura	9,9%	4,3%	0%	1,0%	6,8%
Biblioteca	6,2%	23,1%	39,9%	13,9%	13,2%
Ciberteca	3,8%	9,5%	0%	2,1%	0%
Fonoteca	0%	0,8%	8,6%	10,8%	6,8%
Ludoteca	4,4%	0,8%	0%	0%	0%
E. Verano	34,7%	0%	0%	0%	0%
Conferencias	0%	0%	0%	10,8%	13,4%
Cursos Formación	0%	0%	8,6%	12,9%	0%
Visitas Guiadas	0%	0%	0%	10,8%	19,9%
Viajes Culturales	0%	0%	0%	5,4%	19,9%
Total	100%	100%	100%	100	100%

La Tabla 65 revela que:

- Los niños y las niñas de 4 a 12 años participan mayoritariamente en la Escuela de Verano. De hecho, es la única horquilla de edad que aparece representada en esta actividad (34,7%). En segundo lugar, muestran un interés superior al de otras franjas de edad por las actividades extraescolares y complementarias que les ofrece el Centro (22,5%). Y, asimismo, superan a las personas de otras edades en la participación en la Escuela de Danza (11,7%), en el Programa para el Fomento de la Lectura (9,9%) y en la Ludoteca (4,4%).
- Los adolescentes de 13 a 18 años representan el mayor número de miembros de la Escuela Municipal de Música. También son mayoría los que acuden a las actividades de Apoyo educativo que presta el Centro (15,4%). Y sienten una especial atracción por las nuevas tecnologías, lo que los convierte en los más asiduos de la Ciberteca (9,5%). Su presencia también es significativa, aunque superada por los de menos edad, en las Actividades Extraescolares (16,3%) y sólo por detrás de la franja de edad de los 19 a los 25 años en el uso de la Biblioteca (23,1%).
- Los jóvenes de 19 a 25 años son los usuarios más asiduos de la Biblioteca del Centro. En esta franja de edad también destacan en la



Escuela de Música, en la Banda de Música, en la Escuela de Pintura, en la Fonoteca y en los Cursos de Formación

- Los adultos de 26 a 55 años se diversifican más entre las distintas actividades del Centro. Su presencia es superior a la de las otras franjas de edad en la Banda de Música (11,8%, seguidos muy de cerca por los jóvenes de 19 a 25 años, que representan el 11,5%), en la Escuela de Pintura (13,9%), en la Fonoteca (10,8%) y, por último, en los Cursos de Formación (12,9%). Asimismo, es también significativa su presencia como usuarios de la Biblioteca (13,9%) y su participación en las Visitas Guiadas (10,8%), Viajes Culturales (5,4%) y en la Ciberteca (2,1%).
- Las personas con edades comprendidas entre los 56 y los 78 años superan al resto de las franjas de edad en el interés mostrado por las Conferencias que organiza el Centro (13,4%), pero sobretodo suelen participar con mayor asiduidad en las Visitas Guiadas (19,9%) y en los Viajes Culturales (19,9%). En el resto de actividades su presencia es menor que en otros intervalos de edad. Así ocurre con su participación en la Escuela de Música (13,2%), en la Biblioteca (13,2%), la Escuela de Pintura (6,8%) y la Fonoteca (6,8%). En el caso de la Escuela de Música resulta llamativo un inusitado interés por aprender música o tocar un instrumento a una edad que suele considerarse avanzada en comparación con las edades tempranas con que se suele familiarizar la mayoría con este mundo.

#### 2.2.2.2.- Edad y Número de cursos

**Tabla 66.** Contingencia Número de Cursos \* Edad

		Edad				
		4 a 12	13 a 18	19 a 25	26 a 55	56 a 78
Número de Cursos	1	29,9%	59,8%	97,2%	77,4%	92,4%
	2	55,0%	29,0%	2,8%	16,1%	6,6%
	3	15,1%	11,2%	0%	4,3%	0%
	4	0%	0%	0%	2,2%	0%
Total		100%	100%	100%	100%	100%

Como muestra la Tabla 66, los niños de 4 a 12 años son aquellos que participan en más actividades simultáneamente.

La franja de los 13 a los 18 años se mueve mayoritariamente en torno a un solo curso o actividad (59,8%), aunque es significativo que un 29,0% lo haga en dos y un 11,2% en tres.

En el primer intervalo de edad (4 a 12 años), y para uno y dos cursos, los resultados son inversamente proporcionales a los del segundo intervalo de edad (13 a 18 años), lo que indica que se reduce considerablemente la cantidad de usuarios que cursa o sigue dos actividades y aumenta la que sólo lo hace en una.

A las personas de 19 a 25 años se las encuentra casi únicamente en una actividad (97,2%), con una mínima presencia en dos actividades (2,8%).

También es muy significativa la distribución de los sujetos de 26 a 55, pues es el único intervalo de edad que está representado en cuatro cursos o actividades a la vez.

La última franja de edad (56 a 78 años) es casi un paralelo de lo que sucede con la horquilla intermedia (19 a 25 años): el 92,4% sólo se muestra interesado por una actividad o curso y un porcentaje muy pequeño (6,6%), por dos.

### 2.2.2.3.- Edad y Motivo

**Tabla 67. Contingencia Edad \* Motivo**

		Edad				
		4 a 12	13 a 18	19 a 25	26 a 55	56 a 78
Motivo	Aumento formac.	32,9%	54,7%	20,1%	17,2%	26,6%
	Tiempo libre	54,2%	14,5%	28,5%	11,8%	26,6%
	Información	4,7%	16,2%	25,7%	25,8%	13,4%
	Relación	0%	5,2%	8,5%	14,1%	13,4%
	Distracción	8,2%	9,4%	5,7%	15,0%	20,0%
	Trabajar futuro	0%	0%	11,5%	12,9%	0%
	No motivo claro	0%	0%	0%	3,2%	0%
Total		100%	100%	100%	100%	100%

Del contenido de esta Tabla 67 se deduce que:

- Las personas que más interés manifiestan por aumentar su formación son las que tienen edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, seguidas de los niños y niñas de 4 a 12 años y los adultos de 56 a 78 años.
- Por ocupar su tiempo libre muestran más interés los niños de 4 a 12 años, seguidos por los jóvenes de 19 a 25 años y los adultos de 56 a 78 años.
- Para informarse de algún tema o cuestión concreta acuden, en una proporción casi idéntica, los adultos de 26 a 55 años y los jóvenes de 19 a 25 años. También lo hacen las personas de 13 a 18 años y los adultos de 56 a 78 años, pero en porcentajes que rozan o apenas sobrepasan la mitad de las dos franjas de edad que más apuestan por este motivo.
- La búsqueda de otras personas con las que relacionarse, la distracción o la posibilidad de encontrar trabajo en el futuro no son motivos con tanta vinculación como los anteriores. De cualquier modo, la franja de edad que más se inclina por la posibilidad de relacionarse con otras personas es la comprendida entre los 26 y 55 años, seguida muy de cerca por los

adultos de 56 a 78 años. Para distraerse acuden al Centro mayoritariamente los que tienen entre 56 y 78 años y quienes se mueven entre los 26 a 55 años. Y dicen encontrar en la posibilidad de conseguir trabajo en el futuro la razón para acudir al Centro sólo los que tienen entre 26 a 55 años y los que se mueven entre los 19 a 25 años.

- Parece claro que prácticamente todas las personas que acuden al Centro tienen un motivo para hacerlo y que sólo un reducido porcentaje de los que tienen entre 26 y 55 años no sabría decidirse por ninguno.

### 2.2.3.- Titulación

#### 2.2.3.1.- Titulación y Curso

**Tabla 68.** Contingencia Titulación \* Curso

		Titulación			
		Carecen de título	Graduado y F.P.G.M.	Bachiller y F.P.G.S.	Estudios universitarios
Curso	E. Música	5,9%	22,7%	17,4%	4,2%
	B. Música	1,9%	6,8%	17,4%	2,2%
	E. Danza	9,1%	0%	4,3%	2,2%
	E. Pintura	3,1%	4,5%	10,8%	10,4%
	Apoyo	7,3%	0%	0%	0%
	AA. Extraescolares	20,3%	0%	0%	0%
	F. Lectura	8,5%	0%	0%	0%
	Biblioteca	10,2%	13,6%	30,4%	29,1%
	Ciberteca	5,1%	2,3%	2,2%	4,1%
	Fonoteca	0%	2,3%	4,4%	25,0%
	Ludoteca	2,8%	2,3%	0%	0%
	E. Verano	22,7%	0%	0%	0%
	Conferencias	0,5%	0%	6,5%	14,5%
	Cursos Formación	0%	34,2%	0%	0%
	Visitas Guiadas	2,3%	6,8%	4,4%	0%
	Viajes Culturales	0,3%	4,5%	2,2%	8,3%
Total		100%	100%	100%	100%

La Tabla 68 nos informa de que:

- Quienes carecen de titulación muestran más interés por participar en la Escuela de Verano, seguida de las Actividades Extraescolares. La carencia de titulación se justifica en el hecho de que estas actividades se dirigen al alumnado de los centros escolares de primaria y secundaria, que aún no han completado los cursos necesarios para la obtención del título de Graduado en E.S.O
- Los que poseen titulaciones que podríamos establecer en la base del Sistema Educativo (Graduado Escolar, Graduado en E.S.O. y Técnico de la Formación Profesional de Grado Medio) tienen más interés por los Cursos de Formación y la Escuela de Música.
- Los titulados en Bachillerato o los que poseen el título de Técnico de la Formación Profesional de Grado Superior son los usuarios más asiduos de la Biblioteca. También tienen una presencia destacada en la Banda y en la Escuela de Música (17,4% en ambos casos). Resulta también notable su presencia en otras actividades, como ocurre, por ejemplo, con la Escuela de Pintura, donde son el grupo más numeroso, o en los ciclos de Conferencias.
- Los titulados universitarios (diplomados, licenciados o doctores) frecuentan en un porcentaje significativo la Biblioteca. Sin embargo, son los más interesados por hacer uso de la Fonoteca, por acudir a los ciclos de Conferencias que sobre distintas temáticas se organizan a lo largo del año y por inscribirse en los Viajes Culturales. La presencia de estos titulados en otras actividades es bastante más reducida que la de los que poseen titulaciones inferiores.
- No se registra presencia de no titulados en Fonoteca y Cursos de Formación, siendo muy reducida en Viajes Culturales, Conferencias, Banda de Música, Visitas Guiadas y Ludoteca.

- Los que poseen titulaciones básicas no están presentes en la Escuela de Danza, Actividades de Apoyo, Actividades Extraescolares, Programa de Fomento de la Lectura, Escuela de Verano y ciclos de Conferencias; aparecen de forma muy reducida por la Ciberteca, la Fonoteca, la Ludoteca, la Escuela de Pintura y los Viajes Culturales.
- Los Bachilleres y Técnicos de Grado Superior de la F.P. no muestran interés por las actividades de Apoyo Educativo, Actividades Extraescolares, Fomento de la Lectura y Escuela de Verano, como podría esperarse por la titulación que se posee y por no ser destinatarios de ninguna de estas acciones; y tampoco por la Ludoteca y los Cursos de Formación. Muestran muy escaso interés por la Ciberteca, los Viajes Culturales, la Escuela de Danza, la Fonoteca y las Visitas Guiadas.
- Los titulados universitarios no son usuarios del Apoyo Educativo, Actividades Extraescolares, Fomento de la Lectura, Ludoteca y Escuela de Verano. Tampoco se registran estos titulados en los Cursos de Formación ni en las Visitas Guiadas. Su presencia es muy reducida en la banda de Música, la Escuela de Danza, la Ciberteca y la Escuela de Música.

#### 2.2.3.2.- Titulación y Número de cursos

**Tabla 69.** Contingencia Titulación \* Número de cursos

		Titulación			
		Carecen de título	Graduado y F.P.G.M.	Bachiller y F.P.G.S.	Estudios universitarios
Número	1	39,9%	88,6%	82,6%	85,4%
De	2	46,5%	9,1%	15,2%	6,2%
Cursos	3	13,6%	2,3%	2,2%	4,2%
	4	0%	0%	0%	4,2%
Total		100%	100%	100%	100%

Los datos más significativos que pueden extraerse de esta Tabla 69 son los siguientes:

- Salvo aquellos que carecen de titulación alguna, el resto de titulados se decanta mayoritariamente por una actividad o curso de los que ofrece el Centro Municipal de Cultura.
- Aquellos que poseen las titulaciones que hemos denominado de base (Graduado Escolar, Graduado en ESO y Técnico de la F.P. de Grado Medio) son los usuarios que más se decantan por una sola actividad, seguidos por los titulados universitarios y los que poseen el título de Bachiller o Técnico Superior de la F.P.
- Los usuarios que carecen de titulación se decantan, en una proporción bastante significativa, por dos actividades de las ofertadas por el Centro, superando la proporción de los que eligen dos actividades a la de los que sólo eligen una. Este grupo es además el que más proporción consigue entre los que participan en tres actividades.
- Sólo los titulados universitarios están presentes en cuatro actividades a la vez, aunque la proporción de los que lo están en dos, tres y cuatro es muy baja.

### 2.2.3.3.- Titulación y Motivos

**Tabla 70.** Contingencia Titulación \* Motivos

		Titulación <sup>2</sup>			
		Carecen de título	Graduado y F.P.G.M.	Bachiller y F.P.G.S.	Estudios universitarios
Motivo	Aumento formac.	39,9%	9,1%	24,0%	23,0%
	Tiempo libre	39,6%	16,0%	21,7%	21,0%
	Información	7,6%	18,2%	32,6%	31,1%
	Relación	4,1%	2,2%	10,9%	8,3%
	Distracción	8,8%	16,0%	8,7%	14,5%
	Trabajar futuro	0%	34,0%	0%	2,1%
	No motivo claro	0%	4,5%	2,1%	0%
Total		100%	100%	100%	100%

La Tabla 70 nos informa de que:

- Quienes carecen de titulación acuden al Centro, en un porcentaje bastante importante, para aumentar su formación y llenar su tiempo libre.
- Los titulados con Graduado Escolar, Graduado en ESO y los Técnicos de la F.P. de Grado Medio lo hacen fundamentalmente para encontrar trabajo, informarse de algún tema determinado, distraerse y ocupar su tiempo libre.
- Los titulados en Bachiller y Técnicos Superiores acuden movidos por su deseo de recibir información de algún tema de interés, aumentar su formación y ocupar su tiempo libre.
- Los titulados universitarios acuden para recibir información sobre alguna cuestión concreta, aumentar su formación, ocupar su tiempo libre y distraerse.
- En la posibilidad de encontrar trabajo en el futuro sólo confían los titulados con Graduado o F.P. de Grado Medio. Ni el resto de titulados ni los que carecen de titulación ven en ello un motivo de fuerza para acudir al Centro o realizar alguna de las actividades de su oferta formativa.
- Conforme se avanza en formación (expresada en términos de titulación), se aprecia una mayor diversificación y desconcentración de los motivos por los que se acude al Centro. El mayor exponente de la concentración se encuentra entre quienes no tienen titulación (con más de un 80% que se reparte únicamente entre dos motivos).



## 2.2.4.- Situación laboral

### 2.2.4.1.- Situación laboral y Curso

**Tabla 71.** Contingencia Situación laboral \* Curso

		Situación		
		Activo	Parado	Jubilado
Curso	E. Música	7,2%	8,4%	20%
	B. Música	15,6%	1,5%	0%
	E. Danza	3,6%	8,0%	0%
	E. Pintura	10,9%	3,4%	0%
	Apoyo	1,2%	6,2%	0%
	AA. Extraescolares	0%	17,6%	0%
	F. Lectura	0%	7,4%	0%
	Biblioteca	19,2%	13,1%	20%
	Ciberteca	2,4%	5,0%	0%
	Fonoteca	12,0%	1,2%	0%
	Ludoteca	0%	2,8%	0%
	E. Verano	0%	19,9%	0%
	Conferencias	10,9%	0,2%	40%
	Cursos Formación	0%	3,8%	0%
	Visitas Guiadas	8,5%	1,5%	0%
	Viajes Culturales	8,5%	0%	20%
	Total	100%	100%	100%

Del estudio de esta Tabla 71 de contingencia se pueden extraer los siguientes datos:

- La población activa o trabajadora participa mayoritariamente en la Biblioteca, Banda de Música, Fonoteca, Escuela de Pintura y Conferencias.
- La población parada o no activa, entre la que se computa no sólo a los desempleados, sino también a los usuarios que están en edad escolar, participa preferentemente en la Escuela de Verano, Actividades Extraescolares, Biblioteca, Escuela de Música y Escuela de Danza.

- La población jubilada participa sólo en cuatro actividades del Centro: ciclos de Conferencias, Viajes Culturales, Biblioteca y Escuela de Música. En estas cuatro actividades son además los que más porcentaje representan en relación con las otras dos situaciones (activo y parado).

#### 2.2.4.2.- Situación laboral y Número de cursos

**Tabla 72.** Contingencia Situación laboral \* Número de cursos

		Situación		
		Activo	Parado	Jubilado
Número	1	83,1%	46.1%	80,0%
de	2	9,6%	42,0%	20,0%
Cursos	3	4,8%	11,9%	0%
	4	2,5%	0%	0%
Total		100%	100%	100%

Los datos que muestra el contenido de esta Tabla 72 son los siguientes:

- La población activa es la que ocupa el porcentaje más elevado de elección de una sola actividad de la oferta del Centro, pese a ser también la única que tiene representación de usuarios que participan en cuatro actividades a la vez.
- La población parada o no activa se reparte casi en proporciones iguales entre una y dos actividades, con una ligera ventaja de la primera sobre la segunda de las opciones. También es la que ocupa un porcentaje más elevado entre los que se interesan por tres actividades del Centro.
- La población jubilada se decanta mayoritariamente por una actividad. Sin embargo, el porcentaje de los que se decantan por dos actividades es el más elevado de los tres. No existe, por tanto, representación ninguna ni en tres ni en cuatro actividades.

### 2.2.4.3.- Situación laboral y Motivo

**Tabla 73.** Contingencia Situación laboral \* Motivo

		Situación		
		Activo	Parado	Jubilado
Motivo	Aumento formac.	21,6%	36,4%	40%
	Tiempo libre	16,8%	38,0%	0%
	Información	27,7%	10,0%	40%
	Relación	13,3%	3,0%	20%
	Distracción	18,2%	8,5%	0%
	Trabajar futuro	0%	3,9%	0%
	No motivo claro	2,4%	0,2%	0%
Total		100%	100%	100%

La Tabla 73 nos aporta información relativa a que:

- Los usuarios en situación activa encuentran en la necesidad de informarse sobre alguna cuestión concreta, aumentar su formación y distraerse los principales motivos para acudir al Centro y seguir alguna de sus actividades.
- Los que se encuentran en situación de desempleo o parados acuden fundamentalmente para ocupar su tiempo libre. Muy cerca de éste, se sitúa la elección por el aumento de la formación. Y muy por debajo de estas dos opciones, se sitúa la de quienes acuden para informarse sobre alguna cuestión determinada.
- Las personas jubiladas acuden movidas fundamentalmente por el deseo de aumentar su formación, recibir información sobre alguna cuestión y también, aunque con menos importancia que los dos motivos anteriores, para relacionarse con otras personas.

### 2.2.5.- Pruebas Chi-cuadrado

En la Tabla 74 se muestran la relación de contingencias, con su prueba Chi-cuadrado y sus respectivos grado de libertad (gl) y significatividad

asintótica. Se muestran agrupadas para hacer más clara su presentación y análisis.

**Tabla 74. Prueba Chi-cuadrado**

<b>Variab</b> les	<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. Asintótica (bilateral)</b>
Género * Curso	45,061(a)	15	,000
Género * Número de cursos	1,748(a)	3	,626
Género * Motivo	3,181(a)	6	,786
Edad * Curso	553,570(a)	60	,000
Edad * Número de cursos	123,211(a)	12	,000
Edad * Motivo	201,701(a)	24	,000
Titulación * Curso	468,147(a)	45	,000
Titulación * Número de cursos	105,127(a)	9	,000
Titulación * Motivo	226,701(a)	18	,000
Situación laboral * Curso	239,537(a)	30	,000
Situación laboral * Número de cursos	52,358(a)	6	,000
Situación laboral * Motivo	67,304(a)	12	,000

Como puede apreciarse, existen diferencias significativas entre las variables “género” y “curso”, lo que indica que la condición de hombre o mujer es un elemento que incide en la elección de una u otra de las actividades de la oferta formativa del Centro Municipal de Cultura.

Ocurre lo mismo con las variables “Edad” y “Curso”, por cuanto la distribución por edades en los diversos cursos o actividades del Centro revela diferencias estadísticas significativas.

Estas diferencias también se han manifestado al cruzar las variables “Edad” y “Número de cursos”. La distribución de los usuarios por edades revelaba que había más propensión hacia la participación en más de un curso o actividad a menor edad y la tendencia se invertía conforme la edad de los usuarios era mayor.

Las variables “Edad” y “Motivo” han demostrado que son estadísticamente significativas y que, por tanto, la relación de motivos que los

usuarios y usuarias alegan para acudir al Centro difiere significativamente en función de la edad de los sujetos.

Los resultados obtenidos del cruce de las variables “Titulación” y “Curso” muestran que existen diferencias significativas, por cuanto la posesión de un determinado título académico o incluso la carencia del mismo condiciona la elección de las actividades del Centro Municipal de Cultura.

Las variables “Titulación” y “Número de cursos” muestran diferencias estadísticamente significativas, que se traducen en la disparidad de elección de uno o varios cursos o actividades en función de la titulación con la que se cuenta.

Muestran diferencias estadísticamente significativas las variables “Titulación” y “Motivo”, apreciándose que también la posesión de un título académico o la no posesión del mismo explicarían las diferencias en los motivos que se alegan para acudir al Centro Municipal de Cultura.

La “Situación laboral” y el “Curso” han demostrado ser variables estadísticamente significativas, lo que implica que la condición de persona activa, parada o desempleada y jubilada tiene que ver con la elección de alguna de las actividades del Centro.

También muestra significatividad la variable “Situación laboral” cuando se la cruza con “Número de cursos”, por cuanto, como se pudo ver más arriba, las personas paradas participaban en más de un curso o actividad de la oferta del Centro, frente a una tendencia a la reducción a un curso o actividad en el caso de los jubilados y las personas activas.

Finalmente, la variable “Situación laboral” mostró significatividad estadística cuando se la cruzó con la variable “Motivo”, indicando así que los motivos alegados por las personas jubiladas, como se comentó en la tabla de

contingencia correspondiente, eran muy poco coincidentes con los de las personas activas y desempleadas; y, a su vez, los de éstas tampoco eran coincidentes entre sí.

No se halló significatividad estadística entre las variables —Género” y —Número de cursos” y —Género” y —Motivo”.

### 2.3.- Análisis inferenciales

A lo largo de este apartado se van a exponer todos los resultados encontrados en el tercer nivel de análisis utilizado en la presente investigación: el análisis inferencial.

Para llevar a cabo este análisis se han utilizado dos estadísticos paramétricos como son la t de Student y el Análisis de Varianza (ANOVA), con el objetivo de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en seis variables dependientes de nuestro estudio (adherencia, valoración de la difusión, valoración de la actividad o curso seguido, valoración de la actuación del personal docente, valoración de la infraestructura y valoración total) en función del —Género”, “Edad”, —Titulación”, —Situación laboral” y —Curso seguido”. Para medir las diferencias estadísticamente significativas se ha establecido el nivel de confianza en el 95% ( $p < ,05$ ).

#### 2.3.1.- Diferencias en función del “Género”

**Tabla 75.** Estadísticos de grupo

	Género	N	Media	Desviación típ.	t	Sig. (bilateral)
Adherencia	Hombre	210	47,20	24,93	0,84	,40
	Mujer	281	45,47	20,73		
Publicidad	Hombre	210	11,71	2,85	0,70	,49
	Mujer	281	11,52	2,99		
EvaActividad	Hombre	210	23,14	4,46	-0,12	,90
	Mujer	281	23,19	4,52		
EvaDocente	Hombre	210	25,23	4,64	0,18	,86
	Mujer	281	25,15	4,88		

EvalInfraestructura	Hombre	210	14,79	2,99	0,28	,78
	Mujer	281	14,70	3,27		
EvaluaciónTotal	Hombre	210	66,27	10,63	0,23	,81
	Mujer	281	66,03	11,50		

$p > 0,05$  (diferencias no significativas)

En relación con el “Género”, no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la adherencia, la evaluación de la publicidad y difusión de la oferta, la evaluación de la actividad en la que participan, la evaluación del personal docente, la evaluación de la infraestructura y la evaluación total.

### 2.3.2.- Diferencias en función de la “Edad”

**Tabla 76. Descriptivos**

		N	Media	Desviación típica	F	Sig. $p$
Adherencia	4-12	231	52,66	25,497	10,286	,000
	13-18	117	40,81	13,549		
	19-25	35	45,20	16,378		
	26-55	93	38,00	22,898		
	56-78	15	42,20	14,274		
Publicidad	4-12	231	11,82	2,785	1,466	,211
	13-18	117	11,56	3,130		
	19-25	35	11,20	3,462		
	26-55	93	11,12	2,797		
	56-78	15	12,47	2,669		
EvaActividad	4-12	231	23,70	4,005	2,786	,026
	13-18	117	22,62	5,158		
	19-25	35	21,57	5,580		
	26-55	93	22,92	4,251		
	56-78	15	24,47	3,420		
EvaDocente	4-12	231	25,81	4,257	6,425	,000
	13-18	117	24,68	5,169		
	19-25	35	21,80	5,138		
	26-55	93	25,26	4,910		
	56-78	15	26,80	4,074		
EvalInfraestructura	4-12	231	15,77	2,695	15,382	,000
	13-18	117	13,56	2,987		
	19-25	35	12,89	3,579		

	26-55	93	14,30	3,473		
	56-78	15	15,00	2,420		
EvaluaciónTotal	4-12	231	68,25	9,366		
	13-18	117	64,14	12,353		
	19-25	35	59,00	13,617	7,422	,000
	26-55	93	65,51	11,332		
	56-78	15	69,53	9,249		

$p < 0,05$

$p < 0,01$

Los tramos de edad analizados muestran los siguientes datos:

- Existen diferencias significativas en Adherencia en función de la edad de los usuarios. Concretamente, según las pruebas post hoc (Scheffe), hay diferencias al comparar el intervalo 4-12 frente al grupo 13-18, lo que permite afirmar que los niños y niñas son más adherentes y que los niveles alcanzados a esta edad se reducen sustancialmente cuando se entra en el siguiente intervalo de edad. También hay diferencias al comparar el tramo 4-12 años y el tramo 26-55 años. El tramo de edad más adherente es el de los 4 a los 12 años y el menos adherente el tramo que comprende de los 26 a los 55 años.
- Se han encontrado diferencias entre los diferentes intervalos de edad a la hora de evaluar el tipo de actividad; sin embargo, en este caso los análisis post hoc no revelaron los pares de intervalos concretos entre los que se han presentado dichas diferencias. Las medias revelan que la mejor valoración de la actividad la hacen los usuarios del intervalo 56 a 78 años, y los que hacen una menor valoración son los del intervalo 19 a 25 años.
- Aparecen diferencias significativas en la Valoración del Personal Docente que realizan los usuarios. El análisis post hoc muestra diferencias entre los tramos de edad 4-12 años y 19-25 años, 13-18 años y 19-25 años, 19-25 años y 4-12 años, 13-18 años, 26-55 años y



56-78 años; y finalmente entre el tramo 56-78 años y 19-25 años. La mejor valoración la hacen los usuarios del intervalo 56 a 78 años, y la peor los del intervalo 19 a 25 años.

- También hay diferencias significativas en la Valoración de la Infraestructura y Clima del Centro. El análisis post hoc localiza estas diferencias en los tramos 4-12 años y 13-18 años, 4-12 años y 19-25 años, 4-12 años y 26-55 años. Las medias revelan que la mejor valoración la formulan los usuario de 4 a 12 años, y la más baja los usuarios de 19 a 25 años.
- Son significativas las diferencias en la Valoración Total realizada por los usuarios del Centro. El análisis post hoc restringe estas diferencias a los tramos 4-12 años y 13-18, 4-12 años y 19-25 años, 19-25 años y 56-78 años. La mejor valoración la hacen los usuarios de 56 a 78 años, y la peor los usuarios de 19 a 25 años.
- No se han encontrado diferencias significativas entre los diferentes tramos de edad analizados en relación con la Valoración de la Publicidad y Difusión.

**Tabla 77.** Comparaciones múltiples (análisis post hoc) Scheffé

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Adherencia	4-12 años	13-18 años	11,846(*)	2,474	,000
		19-25 años	7,458	3,955	,470
		26-55 años	14,658(*)	2,678	,000
		56-78 años	10,458	5,809	,519
	13-18 años	4-12 años	-11,846(*)	2,474	,000
		19-25 años	-4,388	4,201	,895
		26-55 años	2,812	3,029	,930
		56-78 años	-1,388	5,979	1,000
	19-25 años	4-12 años	-7,458	3,955	,470
		13-18 años	4,388	4,201	,895
		26-55 años	7,200	4,324	,597
		56-78 años	3,000	6,729	,995
	26-55 años	4-12 años	-14,658(*)	2,678	,000
		13-18 años	-2,812	3,029	,930

		19-25 años	-7,200	4,324	,597
		56-78 años	-4,200	6,067	,975
	56-78 años	4-12 años	-10,458	5,809	,519
		13-18 años	1,388	5,979	1,000
		19-25 años	-3,000	6,729	,995
		26-55 años	4,200	6,067	,975
Publicidad	4-12 años	13-18 años	,258	,331	,962
		19-25 años	,623	,530	,847
		26-55 años	,704	,359	,427
		56-78 años	-,644	,778	,953
	13-18 años	4-12 años	-,258	,331	,962
		19-25 años	,364	,563	,981
		26-55 años	,446	,406	,877
		56-78 años	-,903	,801	,866
	19-25 años	4-12 años	-,623	,530	,847
		13-18 años	-,364	,563	,981
		26-55 años	,082	,579	1,000
		56-78 años	-1,267	,902	,741
	26-55 años	4-12 años	-,704	,359	,427
		13-18 años	-,446	,406	,877
		19-25 años	-,082	,579	1,000
		56-78 años	-1,348	,813	,601
	56-78 años	4-12 años	,644	,778	,953
		13-18 años	,903	,801	,866
		19-25 años	1,267	,902	,741
		26-55 años	1,348	,813	,601
EvaActividad	4-12 años	13-18 años	1,086	,506	,331
		19-25 años	2,130	,809	,141
		26-55 años	,777	,547	,734
		56-78 años	-,765	1,188	,981
	13-18 años	4-12 años	-1,086	,506	,331
		19-25 años	1,044	,859	,831
		26-55 años	-,309	,619	,993
		56-78 años	-1,851	1,223	,682
	19-25 años	4-12 años	-2,130	,809	,141
		13-18 años	-1,044	,859	,831
		26-55 años	-1,353	,884	,673
		56-78 años	-2,895	1,376	,352
	26-55 años	4-12 años	-,777	,547	,734
		13-18 años	,309	,619	,993
		19-25 años	1,353	,884	,673
		56-78 años	-1,542	1,240	,818
	56-78 años	4-12 años	,765	1,188	,981
		13-18 años	1,851	1,223	,682
		19-25 años	2,895	1,376	,352
		26-55 años	1,542	1,240	,818
EvaDocente	4-12 años	13-18 años	1,130	,530	,339
		19-25 años	4,014(*)	,848	,000
		26-55 años	,556	,574	,919
		56-78 años	-,986	1,245	,960
	13-18 años	4-12 años	-1,130	,530	,339

		19-25 años	2,884(*)	,900	,038
		26-55 años	-,574	,649	,941
		56-78 años	-2,116	1,282	,605
	19-25 años	4-12 años	-4,014(*)	,848	,000
		13-18 años	-2,884(*)	,900	,038
		26-55 años	-3,458(*)	,927	,008
		56-78 años	-5,000(*)	1,442	,018
	26-55 años	4-12 años	-,556	,574	,919
		13-18 años	,574	,649	,941
		19-25 años	3,458(*)	,927	,008
		56-78 años	-1,542	1,300	,843
	56-78 años	4-12 años	,986	1,245	,960
		13-18 años	2,116	1,282	,605
		19-25 años	5,000(*)	1,442	,018
		26-55 años	1,542	1,300	,843
EvalInfraestructura	4-12 años	13-18 años	2,211(*)	,339	,000
		19-25 años	2,889(*)	,542	,000
		26-55 años	1,474(*)	,367	,003
		56-78 años	,775	,796	,917
	13-18 años	4-12 años	-2,211(*)	,339	,000
		19-25 años	,678	,575	,846
		26-55 años	-,737	,415	,533
		56-78 años	-1,436	,819	,546
	19-25 años	4-12 años	-2,889(*)	,542	,000
		13-18 años	-,678	,575	,846
		26-55 años	-1,415	,592	,223
		56-78 años	-2,114	,921	,263
	26-55 años	4-12 años	-1,474(*)	,367	,003
		13-18 años	,737	,415	,533
		19-25 años	1,415	,592	,223
		56-78 años	-,699	,831	,950
	56-78 años	4-12 años	-,775	,796	,917
		13-18 años	1,436	,819	,546
		19-25 años	2,114	,921	,263
		26-55 años	,699	,831	,950
EvaluaciónTotal	4-12 años	13-18 años	4,114(*)	1,231	,026
		19-25 años	9,251(*)	1,968	,000
		26-55 años	2,746	1,332	,375
		56-78 años	-1,282	2,890	,995
	13-18 años	4-12 años	-4,114(*)	1,231	,026
		19-25 años	5,137	2,090	,198
		26-55 años	-1,369	1,507	,935
		56-78 años	-5,397	2,975	,511
	19-25 años	4-12 años	-9,251(*)	1,968	,000
		13-18 años	-5,137	2,090	,198
		26-55 años	-6,505	2,151	,059
		56-78 años	-10,533(*)	3,348	,044
	26-55 años	4-12 años	-2,746	1,332	,375
		13-18 años	1,369	1,507	,935
		19-25 años	6,505	2,151	,059
		56-78 años	-4,028	3,018	,776

56-78 años	4-12 años	1,282	2,890	,995
	13-18 años	5,397	2,975	,511
	19-25 años	10,533(*)	3,348	,044
	26-55 años	4,028	3,018	,776

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

### 2.3.3.- Diferencias en función de la “Titulación”

**Tabla 78. Descriptivos**

		N	Media	Desviación típica	F	Sig. $p$
Adherencia	1	353	48,17	23,019	6,070	,000
	2	44	37,64	17,935		
	3	46	48,98	21,476		
	4	48	36,98	20,857		
Publicidad	1	353	11,70	2,911	1,626	,182
	2	44	10,73	2,840		
	3	46	11,87	3,138		
	4	48	11,44	2,858		
EvaActividad	1	353	23,31	4,456	,612	,608
	2	44	22,98	5,276		
	3	46	22,41	4,626		
	4	48	22,98	3,845		
EvaDocente	1	353	25,47	4,521	1,647	,178
	2	44	24,11	5,036		
	3	46	24,74	5,659		
	4	48	24,48	5,339		
EvalInfraestructura	1	353	15,06	2,985	5,993	,001
	2	44	14,75	3,597		
	3	46	13,61	3,461		
	4	48	13,46	3,182		
EvaluaciónTotal	1	353	66,92	10,556	2,195	,088
	2	44	64,64	13,230		
	3	46	63,96	12,454		
	4	48	63,75	11,433		

1=Carecen de título

2=Graduado y F.P.G.M.

3=Bachiller y F.P.G.S.

4=Estudios universitarios

Los análisis llevados a cabo con estas variables y los datos que aporta la tabla post hoc revelan que:

- Existen diferencias significativas en función de la Titulación que se posee en la variable Adherencia, y estas diferencias se manifiestan entre los que carecen de titulación (1) y los que poseen el título de Graduado o de F.P. de Grado Medio (2), a favor de los primeros; y entre los que carecen de titulación (1) y los que poseen una titulación universitaria (4), también a favor de los primeros. Ello indica que los que carecen de titulación son más adherentes, y que este nivel de adherencia no se mantiene entre quienes poseen estudios de base y estudios universitarios.
- También existen diferencias significativas en función de la Titulación en la variable Evaluación de la Infraestructura y Clima del Centro. Las diferencias se localizan entre quienes carecen de titulación (1) y los que poseen el título de Bachiller o de Técnico Superior de la F.P. (3), y entre los que carecen de titulación (1) y quienes poseen titulaciones universitarias (4). Ello indica que las mejores evaluaciones de todos los elementos incluidos en la variable compuesta “Infraestructura” las realizan los no titulados, mientras que conforme se consigue una titulación superior la valoración de la infraestructura decrece. Además, las medias revelan que la mejor valoración la hacen los que carecen de titulación (1), y la peor los que poseen titulaciones universitarias (4).
- No se aprecian diferencias significativas en las variables Publicidad, Evaluación de la Actividad, Evaluación del Personal Docente y Evaluación Total, en función de la Titulación.

**Tabla 79.** Comparaciones múltiples (análisis post hoc)

Scheffé

Variable dependiente	(I) Titulación	(J) Titulación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Adherencia	1	2	10,534(*)	3,561	,034
		3	-,808	3,491	,997
		4	11,191(*)	3,426	,014
	2	1	-10,534(*)	3,561	,034
		3	-11,342	4,696	,122
		4	,657	4,648	,999
	3	1	,808	3,491	,997
		2	11,342	4,696	,122
		4	11,999	4,595	,079
	4	1	-11,191(*)	3,426	,014
		2	-,657	4,648	,999
		3	-11,999	4,595	,079
Publicidad	1	2	,972	,467	,229
		3	-,170	,458	,987
		4	,262	,449	,952
	2	1	-,972	,467	,229
		3	-1,142	,616	,330
		4	-,710	,610	,716
	3	1	,170	,458	,987
		2	1,142	,616	,330
		4	,432	,603	,916
	4	1	-,262	,449	,952
		2	,710	,610	,716
		3	-,432	,603	,916
EvaActividad	1	2	,337	,719	,974
		3	,901	,705	,651
		4	,335	,692	,972
	2	1	-,337	,719	,974
		3	,564	,948	,949
		4	-,002	,938	1,000
	3	1	-,901	,705	,651
		2	-,564	,948	,949
		4	-,566	,928	,946
	4	1	-,335	,692	,972
		2	,002	,938	1,000
		3	,566	,928	,946
EvaDocente	1	2	1,357	,762	,367
		3	,731	,747	,812
		4	,991	,733	,609
	2	1	-1,357	,762	,367
		3	-,625	1,005	,943
		4	-,366	,995	,987
	3	1	-,731	,747	,812
		2	,625	1,005	,943
		4	,260	,984	,995
	4	1	-,991	,733	,609
		2	,366	,995	,987
		3	-,260	,984	,995

EvalInfraestructura	1	2	,309	,497	,943
		3	1,451(*)	,487	,032
		4	1,601(*)	,478	,011
	2	1	-,309	,497	,943
		3	1,141	,656	,388
		4	1,292	,649	,267
	3	1	-1,451(*)	,487	,032
		2	-1,141	,656	,388
		4	,150	,641	,997
	4	1	-1,601(*)	,478	,011
		2	-1,292	,649	,267
		3	-,150	,641	,997
EvaluaciónTotal	1	2	2,287	1,773	,645
		3	2,967	1,738	,406
		4	3,174	1,706	,327
	2	1	-2,287	1,773	,645
		3	,680	2,338	,994
		4	,886	2,314	,986
	3	1	-2,967	1,738	,406
		2	-,680	2,338	,994
		4	,207	2,288	1,000
	4	1	-3,174	1,706	,327
		2	-,886	2,314	,986
		3	-,207	2,288	1,000

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

1=Carecen de título

2=Graduado y F.P.G.M.

3=Bachiller y F.P.G.S.

4=Estudios universitarios

### 2.3.4.- Diferencias en función de la “Situación laboral”

**Tabla 80. Descriptivos**

		N	Media	Desviación típica	F	Sig. p
Adherencia	Activo	83	41,63	22,979	2,069	,127
	Parado	403	47,12	22,526		
	Jubilado	5	48,60	17,286		
Publicidad	Activo	83	11,61	3,016	,107	,899
	Parado	403	11,61	2,911		
	Jubilado	5	11,00	3,317		
EvaActividad	Activo	83	22,87	4,027	,239	,788
	Parado	403	23,22	4,599		
	Jubilado	5	23,60	3,130		
EvaDocente	Activo	83	25,13	4,985	,367	,693
	Parado	403	25,17	4,746		

	Jubilado	5	27,00	4,123		
EvalInfraestructura	Activo	83	13,95	3,309		
	Parado	403	14,91	3,113	3,451	,032
	Jubilado	5	13,80	2,168		
EvaluaciónTotal	Activo	83	65,10	11,121		
	Parado	403	66,33	11,172	,463	,630
	Jubilado	5	67,60	7,956		

Los análisis llevados a cabo a partir de los contenidos de las tablas que se exponen muestran que la única diferencia estadísticamente significativa aparece en la valoración de la infraestructura y clima del Centro (variable compuesta por valoración del espacio del Centro, valoración del espacio de las aulas del Centro, valoración del estado de conservación de las aulas, valoración del equipamiento de las aulas y valoración de las condiciones ambientales del Centro), y que esta diferencia en función de la situación laboral aparece entre los usuarios parados o desempleados y aquellos que están en activo. Lo que revela una tendencia a que los usuarios desempleados valoren más positivamente todos los aspectos contenidos en esta variable compuesta que los usuarios activos.

En el resto de variables estudiadas, no aparecen diferencias estadísticamente significativas.

**Tabla 81.** Comparaciones múltiples (análisis post hoc)

Scheffé

Variable dependiente	(I) Situación	(J) Situación	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Adherencia	Activo	Parado	-5,495	2,720	,131
		Jubilado	-6,973	10,391	,798
	Parado	Activo	5,495	2,720	,131
		Jubilado	-1,478	10,154	,989
	Jubilado	Activo	6,973	10,391	,798
		Parado	1,478	10,154	,989
Publicidad	Activo	Parado	,007	,353	1,000
		Jubilado	,614	1,350	,902
	Parado	Activo	-,007	,353	1,000
		Jubilado	,608	1,319	,899
	Jubilado	Activo	-,614	1,350	,902
		Parado	-,608	1,319	,899



EvaActividad	Activo	Parado	-,356	,542	,806
		Jubilado	-,733	2,071	,939
	Parado	Activo	,356	,542	,806
		Jubilado	-,377	2,024	,983
EvaDocente	Jubilado	Activo	,733	2,071	,939
		Parado	,377	2,024	,983
	Activo	Parado	-,039	,576	,998
		Jubilado	-1,867	2,202	,698
EvaInfraestructura	Parado	Activo	,039	,576	,998
		Jubilado	-1,829	2,152	,697
	Jubilado	Activo	1,867	2,202	,698
		Parado	1,829	2,152	,697
EvaluaciónTotal	Activo	Parado	-,961(*)	,379	,041
		Jubilado	,152	1,446	,995
	Parado	Activo	,961(*)	,379	,041
		Jubilado	1,113	1,413	,733
EvaluaciónTotal	Jubilado	Activo	-,152	1,446	,995
		Parado	-1,113	1,413	,733
	Activo	Parado	-1,229	1,343	,658
		Jubilado	-2,504	5,130	,888
EvaluaciónTotal	Parado	Activo	1,229	1,343	,658
		Jubilado	-1,275	5,013	,968
	Jubilado	Activo	2,504	5,130	,888
		Parado	1,275	5,013	,968

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

### 2.3.5.- Diferencias en función del “Curso seguido”

**Tabla 82. Descriptivos**

		N	Media	Desviación típica	F	Sig. <i>p</i>
Adherencia	E. Música	41	46,00	16,369	40,781	,000
	B. Música	19	45,89	14,918		
	E. Danza	35	46,54	11,467		
	E. Pintura	23	51,00	20,222		
	Apoyo	26	38,27	7,411		
	AA. Extraescolares	71	45,48	10,495		
	F. Lectura	30	14,40	3,379		
	Biblioteca	70	43,69	13,496		
	Ciberteca	22	35,36	4,112		
	Fonoteca	15	23,13	11,077		
	Ludoteca	11	47,27	23,243		
	E. Verano	80	78,05	20,750		
	Conferencias	12	33,50	20,857		
	Cursos Formación	15	20,20	3,098		
	Visitas Guiadas	13	29,38	9,296		
	Viajes Culturales	8	54,75	41,251		

Publicidad	E. Música	41	12,17	2,991		
	B. Música	19	11,26	3,942		
	E. Danza	35	13,57	2,465		
	E. Pintura	23	11,48	3,728		
	Apoyo	26	12,15	2,767		
	AA. Extraescolares	71	11,55	3,533		
	F. Lectura	30	12,00	3,332		
	Biblioteca	70	11,20	2,580	4,580	,000
	Ciberteca	22	9,55	3,595		
	Fonoteca	15	10,13	2,386		
	Ludoteca	11	15,09	,302		
	E. Verano	80	10,99	1,317		
	Conferencias	12	11,67	2,060		
	Cursos Formación	15	10,13	1,060		
	Visitas Guiadas	13	12,15	2,641		
	Viajes Culturales	8	13,50	2,268		
EvaActividad	E. Música	41	22,98	5,067		
	B. Música	19	20,68	6,101		
	E. Danza	35	24,29	3,762		
	E. Pintura	23	22,57	5,534		
	Apoyo	26	23,46	5,530		
	AA. Extraescolares	71	22,17	6,194		
	F. Lectura	30	22,00	5,577		
	Biblioteca	70	22,67	3,229	3,235	,000
	Ciberteca	22	22,23	3,380		
	Fonoteca	15	22,80	2,455		
	Ludoteca	11	29,00	,000		
	E. Verano	80	24,08	1,088		
	Conferencias	12	22,33	3,393		
	Cursos Formación	15	25,73	1,624		
	Visitas Guiadas	13	23,54	5,636		
	Viajes Culturales	8	25,50	3,338		
EvaDocente	E. Música	41	25,61	5,310		
	B. Música	19	23,53	5,420		
	E. Danza	35	25,86	3,631		
	E. Pintura	23	24,91	5,359		
	Apoyo	26	26,08	5,261		
	AA. Extraescolares	71	22,56	4,916		
	F. Lectura	30	23,33	4,113		
	Biblioteca	70	22,91	4,313	11,792	,000
	Ciberteca	22	23,00	3,716		
	Fonoteca	15	22,93	1,280		
	Ludoteca	11	29,64	,924		
	E. Verano	80	29,30	1,344		
	Conferencias	12	27,33	5,123		
	Cursos Formación	15	25,27	,961		

	Visitas Guiadas	13	26,31	5,879		
	Viajes Culturales	8	29,63	3,159		
EvalInfraestructura	E. Música	41	13,17	3,224		
	B. Música	19	12,53	3,486		
	E. Danza	35	14,80	1,389		
	E. Pintura	23	14,00	3,317		
	Apoyo	26	13,73	3,144		
	AA. Extraescolares	71	13,51	2,612		
	F. Lectura	30	13,90	2,496		
	Biblioteca	70	13,87	2,425	21,056	,000
	Ciberteca	22	12,73	3,150		
	Fonoteca	15	12,93	1,335		
	Ludoteca	11	18,91	1,375		
	E. Verano	80	18,34	,594		
	Conferencias	12	13,75	3,769		
	Cursos Formación	15	17,47	1,125		
	Visitas Guiadas	13	15,77	3,789		
	Viajes Culturales	8	16,75	2,712		
EvaluaciónTotal	E. Música	41	65,05	12,482		
	B. Música	19	60,26	13,804		
	E. Danza	35	68,23	7,523		
	E. Pintura	23	64,96	13,452		
	Apoyo	26	66,65	12,927		
	AA. Extraescolares	71	61,85	13,082		
	F. Lectura	30	62,90	10,987		
	Biblioteca	70	62,10	8,827	8,632	,000
	Ciberteca	22	60,64	9,762		
	Fonoteca	15	61,13	4,340		
	Ludoteca	11	80,27	1,902		
	E. Verano	80	74,05	1,778		
	Conferencias	12	66,67	11,179		
	Cursos Formación	15	70,73	1,944		
	Visitas Guiadas	13	69,00	15,050		
	Viajes Culturales	8	75,25	7,440		

La Tabla 82 de descriptivos y la Tabla 83 del análisis post hoc revelan que:

- Existen diferencias significativas en adherencia en función del curso seguido. Concretamente, los análisis post hoc que resultaron significativos fueron los comprendidos por las variables:

- Escuela Municipal de Música versus Programa para el Fomento de la Lectura.
- Escuela Municipal de Música versus Cursos de Formación.
- Banda Municipal de Música versus Programa para el Fomento de la Lectura.
- Escuela Municipal de Danza versus Programa para el Fomento de la Lectura.
- Escuela Municipal de Danza versus Cursos de Formación.
- Escuela Municipal de Pintura versus Programa para el Fomento de la Lectura.
- Escuela Municipal de Pintura versus Fonoteca.
- Escuela Municipal de Pintura versus Cursos de Formación.
- Actividades de Apoyo Educativo versus Programa para el Fomento de la Lectura.
- Actividades Extraescolares versus Programa para el Fomento de la Lectura.
- Actividades Extraescolares versus Fonoteca.
- Actividades Extraescolares versus Cursos de Formación.
- Biblioteca versus Programa para el Fomento de la Lectura.
- Biblioteca versus Cursos de Formación.
- Ludoteca versus Programa para el Fomento de la Lectura.
- Escuela de Verano versus Escuela de Música.
- Escuela de Verano versus Banda de Música.
- Escuela de Verano versus Escuela de Danza.
- Escuela de Verano versus Escuela de Pintura.
- Escuela de Verano versus Actividades de Apoyo Educativo.
- Escuela de Verano versus Actividades Extraescolares.
- Escuela de Verano versus Programa para el Fomento de la Lectura.
- Escuela de Verano versus Biblioteca.
- Escuela de Verano versus Ciberteca.
- Escuela de Verano versus Fonoteca.

- Escuela de Verano versus Ludoteca.
  - Escuela de verano versus Conferencias.
  - Escuela de Verano versus Cursos de Formación.
  - Escuela de Verano versus Visitas Guiadas.
  - Visitas Guiadas versus Programa para el Fomento de la Lectura
  - Visitas Guiadas versus Cursos de Formación.
  - La mayor adherencia se aprecia en la Escuela de Verano y la más baja, en el Programa para el Fomento de la Lectura.
- Diferencias significativas también aparecen en cuanto a la valoración de la publicidad y difusión entre las variables:
    - Escuela Municipal de Danza versus Ciberteca.
    - Ludoteca versus Ciberteca.
    - La mejor valoración la hacen los usuarios de la Escuela de Danza y la más baja, los usuarios de la Ciberteca.
- También aparecen diferencias significativas en la valoración de la actividad o curso seguido entre las variables:
    - Ludoteca versus Banda de Música.
    - La mejor evaluación la hacen los usuarios de la Ludoteca y la peor, los miembros de la Banda de Música.
- Se muestran diferencias significativas en relación con la evaluación de la actividad de los docentes entre las variables:
    - Ludoteca versus Actividades Extraescolares.
    - Escuela de Verano versus Banda de Música.
    - Escuela de Verano versus Actividades Extraescolares.
    - Escuela de Verano versus Programa para el Fomento de la Lectura.
    - Escuela de Verano versus Biblioteca.
    - Escuela de Verano versus Ciberteca.
    - Escuela de Verano versus Fonoteca.

- La valoración más alta procede de los usuarios de la Ludoteca y la más baja, de los que participan en las Actividades Extraescolares.
- También aparecen diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la infraestructura entre las variables:
  - Ludoteca versus Escuela Municipal de Música.
  - Ludoteca versus Banda Municipal de Música.
  - Ludoteca versus Escuela Municipal de Pintura.
  - Ludoteca versus Actividades de Apoyo Educativo.
  - Ludoteca versus Actividades Extraescolares.
  - Ludoteca versus Programa para el Fomento de la Lectura.
  - Ludoteca versus Biblioteca.
  - Ludoteca versus Ciberteca.
  - Ludoteca versus Fonoteca.
  - Escuela de Verano versus Escuela Municipal de Música.
  - Escuela de Verano versus Banda Municipal de Música.
  - Escuela de Verano versus Escuela de Danza.
  - Escuela de Verano versus Escuela de Pintura.
  - Escuela de Verano versus Actividades de Apoyo Educativo.
  - Escuela de Verano versus Actividades Extraescolares.
  - Escuela de Verano versus Programa para el Fomento de la Lectura.
  - Escuela de Verano versus Biblioteca.
  - Escuela de Verano versus Ciberteca.
  - Escuela de Verano versus Fonoteca.
  - Escuela de Verano versus Conferencias,
  - Cursos de Formación versus Escuela Municipal de Música.
  - Cursos de Formación versus Banda Municipal de Música.
  - Cursos de Formación versus Actividades Extraescolares.
  - Cursos de Formación versus Biblioteca.
  - Cursos de Formación versus Ciberteca.

- La mejor valoración se encuentra entre los usuarios de la Ludoteca y la más baja, entre los miembros de la Banda Municipal de Música.
- Finalmente, aparecen diferencias significativas en cuanto a la valoración total entre las variables:
  - Ludoteca versus Banda Municipal de Música.
  - Ludoteca versus Actividades Extraescolares.
  - Ludoteca versus Biblioteca.
  - Ludoteca versus Ciberteca.
  - Escuela de Verano versus Banda de Música.
  - Escuela de Verano versus Actividades Extraescolares.
  - Escuela de Verano versus Programa para el Fomento de la Lectura.
  - Escuela de Verano versus Biblioteca.
  - Escuela de Verano versus Ciberteca.
  - La mejor valoración total la hacen los usuarios de la ludoteca, mientras que la más baja la realizan los miembros de la Banda Municipal de Música.

**Tabla 83.** Comparaciones múltiples (análisis post hoc)

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Adherencia	E. Música	B. Música	,105	4,214	1,000
		E. Danza	-,543	3,495	1,000
		E. Pintura	-5,000	3,956	1,000
		Apoyo	7,731	3,807	,997
		AA. Extraesc.	,521	2,979	1,000
		F. Lectura	31,600(*)	3,648	,000
		Biblioteca	2,314	2,986	1,000
		Ciberteca	10,636	4,013	,956
		Fonoteca	22,867	4,582	,056
		Ludoteca	-1,273	5,156	1,000
		E. Verano	-32,050(*)	2,917	,000
		Conferencias	12,500	4,984	,974
		Cursos Formación	25,800(*)	4,582	,009
		Visitas Guiadas	16,615	4,833	,692
		Viajes Culturales	-8,750	5,869	1,000
	B. Música	E. Música	-,105	4,214	1,000
		E. Danza	-,648	4,327	1,000
		E. Pintura	-5,105	4,708	1,000
		Apoyo	7,626	4,583	1,000
		AA. Extraesc.	,416	3,922	1,000
		F. Lectura	31,495(*)	4,452	,000
		Biblioteca	2,209	3,928	1,000
		Ciberteca	10,531	4,756	,993
		Fonoteca	22,761	5,245	,227
		Ludoteca	-1,378	5,753	1,000
		E. Verano	-32,155(*)	3,875	,000
		Conferencias	12,395	5,599	,993
		Cursos Formación	25,695	5,245	,070
		Visitas Guiadas	16,510	5,466	,869
		Viajes Culturales	-8,855	6,400	1,000
	E. Danza	E. Música	,543	3,495	1,000
		B. Música	,648	4,327	1,000
		E. Pintura	-4,457	4,076	1,000
		Apoyo	8,274	3,932	,996
		AA. Extraesc.	1,064	3,136	1,000
		F. Lectura	32,143(*)	3,778	,000
		Biblioteca	2,857	3,144	1,000
		Ciberteca	11,179	4,132	,947
		Fonoteca	23,410	4,686	,055
		Ludoteca	-,730	5,249	1,000
		E. Verano	-31,507(*)	3,077	,000
		Conferencias	13,043	5,080	,967
Cursos Formación		26,343(*)	4,686	,009	
Visitas Guiadas		17,158	4,932	,670	
Viajes Culturales		-8,207	5,951	1,000	
E. Pintura	E. Música	5,000	3,956	1,000	



	B. Música	5,105	4,708	1,000
	E. Danza	4,457	4,076	1,000
	Apoyo	12,731	4,347	,897
	AA. Extraesc.	5,521	3,643	1,000
	F. Lectura	36,600(*)	4,209	,000
	Biblioteca	7,314	3,650	,998
	Ciberteca	15,636	4,528	,684
	Fonoteca	27,867(*)	5,040	,012
	Ludoteca	3,727	5,567	1,000
	E. Verano	-27,050(*)	3,593	,000
	Conferencias	17,500	5,408	,787
	Cursos Formación	30,800(*)	5,040	,002
	Visitas Guiadas	21,615	5,269	,333
	Viajes Culturales	-3,750	6,233	1,000
Apoyo	E. Música	-7,731	3,807	,997
	B. Música	-7,626	4,583	1,000
	E. Danza	-8,274	3,932	,996
	E. Pintura	-12,731	4,347	,897
	AA. Extraesc.	-7,210	3,481	,996
	F. Lectura	23,869(*)	4,069	,004
	Biblioteca	-5,416	3,488	1,000
	Ciberteca	2,906	4,399	1,000
	Fonoteca	15,136	4,924	,851
	Ludoteca	-9,003	5,462	1,000
	E. Verano	-39,781(*)	3,428	,000
	Conferencias	4,769	5,300	1,000
	Cursos Formación	18,069	4,924	,567
	Visitas Guiadas	8,885	5,158	1,000
	Viajes Culturales	-16,481	6,139	,950
AA. Extraescolares	E. Música	-,521	2,979	1,000
	B. Música	-,416	3,922	1,000
	E. Danza	-1,064	3,136	1,000
	E. Pintura	-5,521	3,643	1,000
	Apoyo	7,210	3,481	,996
	F. Lectura	31,079(*)	3,307	,000
	Biblioteca	1,793	2,558	1,000
	Ciberteca	10,115	3,705	,942
	Fonoteca	22,346(*)	4,315	,034
	Ludoteca	-1,794	4,920	1,000
	E. Verano	-32,571(*)	2,476	,000
	Conferencias	11,979	4,740	,972
	Cursos Formación	25,279(*)	4,315	,004
	Visitas Guiadas	16,094	4,581	,652
	Viajes Culturales	-9,271	5,663	1,000
F. Lectura	E. Música	-31,600(*)	3,648	,000
	B. Música	-31,495(*)	4,452	,000
	E. Danza	-32,143(*)	3,778	,000
	E. Pintura	-36,600(*)	4,209	,000
	Apoyo	-23,869(*)	4,069	,004

	AA. Extraesc.	-31,079(*)	3,307	,000
	Biblioteca	-29,286(*)	3,314	,000
	Ciberteca	-20,964	4,262	,067
	Fonoteca	-8,733	4,802	,999
	Ludoteca	-32,873(*)	5,352	,001
	E. Verano	-63,650(*)	3,251	,000
	Conferencias	-19,100	5,187	,560
	Cursos Formación	-5,800	4,802	1,000
	Visitas Guiadas	-14,985	5,042	,884
	Viajes Culturales	-40,350(*)	6,042	,000
Biblioteca	E. Música	-2,314	2,986	1,000
	B. Música	-2,209	3,928	1,000
	E. Danza	-2,857	3,144	1,000
	E. Pintura	-7,314	3,650	,998
	Apoyo	5,416	3,488	1,000
	AA. Extraesc.	-1,793	2,558	1,000
	F. Lectura	29,286(*)	3,314	,000
	Ciberteca	8,322	3,712	,992
	Fonoteca	20,552	4,321	,098
	Ludoteca	-3,587	4,925	1,000
	E. Verano	-34,364(*)	2,485	,000
	Conferencias	10,186	4,744	,995
	Cursos Formación	23,486(*)	4,321	,016
	Visitas Guiadas	14,301	4,586	,835
	Viajes Culturales	-11,064	5,667	,998
Ciberteca	E. Música	-10,636	4,013	,956
	B. Música	-10,531	4,756	,993
	E. Danza	-11,179	4,132	,947
	E. Pintura	-15,636	4,528	,684
	Apoyo	-2,906	4,399	1,000
	AA. Extraesc.	-10,115	3,705	,942
	F. Lectura	20,964	4,262	,067
	Biblioteca	-8,322	3,712	,992
	Fonoteca	12,230	5,085	,982
	Ludoteca	-11,909	5,608	,995
	E. Verano	-42,686(*)	3,656	,000
	Conferencias	1,864	5,450	1,000
	Cursos Formación	15,164	5,085	,881
	Visitas Guiadas	5,979	5,312	1,000
	Viajes Culturales	-19,386	6,269	,844
Fonoteca	E. Música	-22,867	4,582	,056
	B. Música	-22,761	5,245	,227
	E. Danza	-23,410	4,686	,055
	E. Pintura	-27,867(*)	5,040	,012
	Apoyo	-15,136	4,924	,851
	AA. Extraesc.	-22,346(*)	4,315	,034
	F. Lectura	8,733	4,802	,999
	Biblioteca	-20,552	4,321	,098
	Ciberteca	-12,230	5,085	,982

	Ludoteca	-24,139	6,028	,383
	E. Verano	-54,917(*)	4,273	,000
	Conferencias	-10,367	5,881	,999
	Cursos Formación	2,933	5,545	1,000
	Visitas Guiadas	-6,251	5,754	1,000
	Viajes Culturales	-31,617	6,648	,098
Ludoteca	E. Música	1,273	5,156	1,000
	B. Música	1,378	5,753	1,000
	E. Danza	,730	5,249	1,000
	E. Pintura	-3,727	5,567	1,000
	Apoyo	9,003	5,462	1,000
	AA. Extraesc.	1,794	4,920	1,000
	F. Lectura	32,873(*)	5,352	,001
	Biblioteca	3,587	4,925	1,000
	Ciberteca	11,909	5,608	,995
	Fonoteca	24,139	6,028	,383
	E. Verano	-30,777(*)	4,883	,001
	Conferencias	13,773	6,339	,994
	Cursos Formación	27,073	6,028	,171
	Visitas Guiadas	17,888	6,221	,911
	Viajes Culturales	-7,477	7,056	1,000
E. Verano	E. Música	32,050(*)	2,917	,000
	B. Música	32,155(*)	3,875	,000
	E. Danza	31,507(*)	3,077	,000
	E. Pintura	27,050(*)	3,593	,000
	Apoyo	39,781(*)	3,428	,000
	AA. Extraesc.	32,571(*)	2,476	,000
	F. Lectura	63,650(*)	3,251	,000
	Biblioteca	34,364(*)	2,485	,000
	Ciberteca	42,686(*)	3,656	,000
	Fonoteca	54,917(*)	4,273	,000
	Ludoteca	30,777(*)	4,883	,001
	Conferencias	44,550(*)	4,701	,000
	Cursos Formación	57,850(*)	4,273	,000
	Visitas Guiadas	48,665(*)	4,541	,000
	Viajes Culturales	23,300	5,631	,316
Conferencias	E. Música	-12,500	4,984	,974
	B. Música	-12,395	5,599	,993
	E. Danza	-13,043	5,080	,967
	E. Pintura	-17,500	5,408	,787
	Apoyo	-4,769	5,300	1,000
	AA. Extraesc.	-11,979	4,740	,972
	F. Lectura	19,100	5,187	,560
	Biblioteca	-10,186	4,744	,995
	Ciberteca	-1,864	5,450	1,000
	Fonoteca	10,367	5,881	,999
	Ludoteca	-13,773	6,339	,994
	E. Verano	-44,550(*)	4,701	,000
	Cursos Formación	13,300	5,881	,991

		Visitas Guiadas	4,115	6,079	1,000
		Viajes Culturales	-21,250	6,931	,854
	Cursos Formación	E. Música	-25,800(*)	4,582	,009
		B. Música	-25,695	5,245	,070
		E. Danza	-26,343(*)	4,686	,009
		E. Pintura	-30,800(*)	5,040	,002
		Apoyo	-18,069	4,924	,567
		AA. Extraesc.	-25,279(*)	4,315	,004
		F. Lectura	5,800	4,802	1,000
		Biblioteca	-23,486(*)	4,321	,016
		Ciberteca	-15,164	5,085	,881
		Fonoteca	-2,933	5,545	1,000
		Ludoteca	-27,073	6,028	,171
		E. Verano	-57,850(*)	4,273	,000
		Conferencias	-13,300	5,881	,991
		Visitas Guiadas	-9,185	5,754	1,000
		Viajes Culturales	-34,550(*)	6,648	,032
	Visitas Guiadas	E. Música	-16,615	4,833	,692
		B. Música	-16,510	5,466	,869
		E. Danza	-17,158	4,932	,670
		E. Pintura	-21,615	5,269	,333
		Apoyo	-8,885	5,158	1,000
		AA. Extraesc.	-16,094	4,581	,652
		F. Lectura	14,985	5,042	,884
		Biblioteca	-14,301	4,586	,835
		Ciberteca	-5,979	5,312	1,000
		Fonoteca	6,251	5,754	1,000
		Ludoteca	-17,888	6,221	,911
		E. Verano	-48,665(*)	4,541	,000
		Conferencias	-4,115	6,079	1,000
		Cursos Formación	9,185	5,754	1,000
		Viajes Culturales	-25,365	6,824	,540
	Viajes Culturales	E. Música	8,750	5,869	1,000
		B. Música	8,855	6,400	1,000
		E. Danza	8,207	5,951	1,000
		E. Pintura	3,750	6,233	1,000
		Apoyo	16,481	6,139	,950
		AA. Extraesc.	9,271	5,663	1,000
		F. Lectura	40,350(*)	6,042	,000
		Biblioteca	11,064	5,667	,998
		Ciberteca	19,386	6,269	,844
		Fonoteca	31,617	6,648	,098
		Ludoteca	7,477	7,056	1,000
		E. Verano	-23,300	5,631	,316
		Conferencias	21,250	6,931	,854
		Cursos Formación	34,550(*)	6,648	,032
		Visitas Guiadas	25,365	6,824	,540
Publicidad	E. Música	B. Música	,908	,771	1,000
		E. Danza	-1,401	,639	,993

	E. Pintura	,692	,724	1,000
	Apoyo	,017	,697	1,000
	AA. Extraesc.	,621	,545	1,000
	F. Lectura	,171	,668	1,000
	Biblioteca	,971	,546	,999
	Ciberteca	2,625	,734	,619
	Fonoteca	2,037	,838	,981
	Ludoteca	-2,920	,943	,843
	E. Verano	1,183	,534	,992
	Conferencias	,504	,912	1,000
	Cursos Formación	2,037	,838	,981
	Visitas Guiadas	,017	,884	1,000
	Viajes Culturales	-1,329	1,074	1,000
B. Música	E. Música	-,908	,771	1,000
	E. Danza	-2,308	,792	,900
	E. Pintura	-,215	,861	1,000
	Apoyo	-,891	,839	1,000
	AA. Extraesc.	-,286	,718	1,000
	F. Lectura	-,737	,815	1,000
	Biblioteca	,063	,719	1,000
	Ciberteca	1,718	,870	,998
	Fonoteca	1,130	,960	1,000
	Ludoteca	-3,828	1,053	,585
	E. Verano	,276	,709	1,000
	Conferencias	-,404	1,025	1,000
	Cursos Formación	1,130	,960	1,000
	Visitas Guiadas	-,891	1,000	1,000
	Viajes Culturales	-2,237	1,171	,999
E. Danza	E. Música	1,401	,639	,993
	B. Música	2,308	,792	,900
	E. Pintura	2,093	,746	,927
	Apoyo	1,418	,719	,998
	AA. Extraesc.	2,022	,574	,647
	F. Lectura	1,571	,691	,990
	Biblioteca	2,371	,575	,323
	Ciberteca	4,026(*)	,756	,022
	Fonoteca	3,438	,857	,380
	Ludoteca	-1,519	,960	1,000
	E. Verano	2,584	,563	,141
	Conferencias	1,905	,929	,997
	Cursos Formación	3,438	,857	,380
	Visitas Guiadas	1,418	,902	1,000
	Viajes Culturales	,071	1,089	1,000
E. Pintura	E. Música	-,692	,724	1,000
	B. Música	,215	,861	1,000
	E. Danza	-2,093	,746	,927
	Apoyo	-,676	,795	1,000
	AA. Extraesc.	-,071	,667	1,000
	F. Lectura	-,522	,770	1,000
	Biblioteca	,278	,668	1,000

	Ciberteca	1,933	,829	,987
	Fonoteca	1,345	,922	1,000
	Ludoteca	-3,613	1,019	,634
	E. Verano	,491	,657	1,000
	Conferencias	-,188	,989	1,000
	Cursos Formación	1,345	,922	1,000
	Visitas Guiadas	-,676	,964	1,000
	Viajes Culturales	-2,022	1,140	,999
Apoyo	E. Música	-,017	,697	1,000
	B. Música	,891	,839	1,000
	E. Danza	-1,418	,719	,998
	E. Pintura	,676	,795	1,000
	AA. Extraesc.	,605	,637	1,000
	F. Lectura	,154	,744	1,000
	Biblioteca	,954	,638	1,000
	Ciberteca	2,608	,805	,785
	Fonoteca	2,021	,901	,992
	Ludoteca	-2,937	,999	,894
	E. Verano	1,166	,627	,999
	Conferencias	,487	,970	1,000
	Cursos Formación	2,021	,901	,992
	Visitas Guiadas	,000	,944	1,000
	Viajes Culturales	-1,346	1,123	1,000
AA. Extraescolares	E. Música	-,621	,545	1,000
	B. Música	,286	,718	1,000
	E. Danza	-2,022	,574	,647
	E. Pintura	,071	,667	1,000
	Apoyo	-,605	,637	1,000
	F. Lectura	-,451	,605	1,000
	Biblioteca	,349	,468	1,000
	Ciberteca	2,004	,678	,889
	Fonoteca	1,416	,790	,999
	Ludoteca	-3,542	,900	,421
	E. Verano	,562	,453	1,000
	Conferencias	-,117	,867	1,000
	Cursos Formación	1,416	,790	,999
	Visitas Guiadas	-,605	,838	1,000
	Viajes Culturales	-1,951	1,036	,999
F. Lectura	E. Música	-,171	,668	1,000
	B. Música	,737	,815	1,000
	E. Danza	-1,571	,691	,990
	E. Pintura	,522	,770	1,000
	Apoyo	-,154	,744	1,000
	AA. Extraesc.	,451	,605	1,000
	Biblioteca	,800	,606	1,000
	Ciberteca	2,455	,780	,824
	Fonoteca	1,867	,879	,995
	Ludoteca	-3,091	,979	,820
	E. Verano	1,013	,595	1,000

	Conferencias	,333	,949	1,000
	Cursos Formación	1,867	,879	,995
	Visitas Guiadas	-,154	,923	1,000
	Viajes Culturales	-1,500	1,106	1,000
Biblioteca	E. Música	-,971	,546	,999
	B. Música	-,063	,719	1,000
	E. Danza	-2,371	,575	,323
	E. Pintura	-,278	,668	1,000
	Apoyo	-,954	,638	1,000
	AA. Extraesc.	-,349	,468	1,000
	F. Lectura	-,800	,606	1,000
	Ciberteca	1,655	,679	,980
	Fonoteca	1,067	,791	1,000
	Ludoteca	-3,891	,901	,236
	E. Verano	,213	,455	1,000
	Conferencias	-,467	,868	1,000
	Cursos Formación	1,067	,791	1,000
	Visitas Guiadas	-,954	,839	1,000
	Viajes Culturales	-2,300	1,037	,992
Ciberteca	E. Música	-2,625	,734	,619
	B. Música	-1,718	,870	,998
	E. Danza	-4,026(*)	,756	,022
	E. Pintura	-1,933	,829	,987
	Apoyo	-2,608	,805	,785
	AA. Extraesc.	-2,004	,678	,889
	F. Lectura	-2,455	,780	,824
	Biblioteca	-1,655	,679	,980
	Fonoteca	-,588	,930	1,000
	Ludoteca	-5,545(*)	1,026	,017
	E. Verano	-1,442	,669	,994
	Conferencias	-2,121	,997	,995
	Cursos Formación	-,588	,930	1,000
	Visitas Guiadas	-2,608	,972	,951
	Viajes Culturales	-3,955	1,147	,687
Fonoteca	E. Música	-2,037	,838	,981
	B. Música	-1,130	,960	1,000
	E. Danza	-3,438	,857	,380
	E. Pintura	-1,345	,922	1,000
	Apoyo	-2,021	,901	,992
	AA. Extraesc.	-1,416	,790	,999
	F. Lectura	-1,867	,879	,995
	Biblioteca	-1,067	,791	1,000
	Ciberteca	,588	,930	1,000
	Ludoteca	-4,958	1,103	,170
	E. Verano	-,854	,782	1,000
	Conferencias	-1,533	1,076	1,000
	Cursos Formación	,000	1,015	1,000
	Visitas Guiadas	-2,021	1,053	,999
	Viajes Culturales	-3,367	1,216	,935

Ludoteca	E. Música	2,920	,943	,843
	B. Música	3,828	1,053	,585
	E. Danza	1,519	,960	1,000
	E. Pintura	3,613	1,019	,634
	Apoyo	2,937	,999	,894
	AA. Extraesc.	3,542	,900	,421
	F. Lectura	3,091	,979	,820
	Biblioteca	3,891	,901	,236
	Ciberteca	5,545(*)	1,026	,017
	Fonoteca	4,958	1,103	,170
	E. Verano	4,103	,894	,140
	Conferencias	3,424	1,160	,890
	Cursos Formación	4,958	1,103	,170
	Visitas Guiadas	2,937	1,138	,965
Viajes Culturales	1,591	1,291	1,000	
E. Verano	E. Música	-1,183	,534	,992
	B. Música	-,276	,709	1,000
	E. Danza	-2,584	,563	,141
	E. Pintura	-,491	,657	1,000
	Apoyo	-1,166	,627	,999
	AA. Extraesc.	-,562	,453	1,000
	F. Lectura	-1,013	,595	1,000
	Biblioteca	-,213	,455	1,000
	Ciberteca	1,442	,669	,994
	Fonoteca	,854	,782	1,000
	Ludoteca	-4,103	,894	,140
	Conferencias	-,679	,860	1,000
	Cursos Formación	,854	,782	1,000
	Visitas Guiadas	-1,166	,831	1,000
Viajes Culturales	-2,513	1,030	,980	
Conferencias	E. Música	-,504	,912	1,000
	B. Música	,404	1,025	1,000
	E. Danza	-1,905	,929	,997
	E. Pintura	,188	,989	1,000
	Apoyo	-,487	,970	1,000
	AA. Extraesc.	,117	,867	1,000
	F. Lectura	-,333	,949	1,000
	Biblioteca	,467	,868	1,000
	Ciberteca	2,121	,997	,995
	Fonoteca	1,533	1,076	1,000
	Ludoteca	-3,424	1,160	,890
	E. Verano	,679	,860	1,000
	Cursos Formación	1,533	1,076	1,000
	Visitas Guiadas	-,487	1,112	1,000
Viajes Culturales	-1,833	1,268	1,000	
Cursos Formación	E. Música	-2,037	,838	,981
	B. Música	-1,130	,960	1,000
	E. Danza	-3,438	,857	,380
	E. Pintura	-1,345	,922	1,000



		Apoyo	-2,021	,901	,992
		AA. Extraesc.	-1,416	,790	,999
		F. Lectura	-1,867	,879	,995
		Biblioteca	-1,067	,791	1,000
		Ciberteca	,588	,930	1,000
		Fonoteca	,000	1,015	1,000
		Ludoteca	-4,958	1,103	,170
		E. Verano	-,854	,782	1,000
		Conferencias	-1,533	1,076	1,000
		Visitas Guiadas	-2,021	1,053	,999
		Viajes Culturales	-3,367	1,216	,935
	Visitas Guiadas	E. Música	-,017	,884	1,000
		B. Música	,891	1,000	1,000
		E. Danza	-1,418	,902	1,000
		E. Pintura	,676	,964	1,000
		Apoyo	,000	,944	1,000
		AA. Extraesc.	,605	,838	1,000
		F. Lectura	,154	,923	1,000
		Biblioteca	,954	,839	1,000
		Ciberteca	2,608	,972	,951
		Fonoteca	2,021	1,053	,999
		Ludoteca	-2,937	1,138	,965
		E. Verano	1,166	,831	1,000
		Conferencias	,487	1,112	1,000
		Cursos Formación	2,021	1,053	,999
		Viajes Culturales	-1,346	1,249	1,000
	Viajes Culturales	E. Música	1,329	1,074	1,000
		B. Música	2,237	1,171	,999
		E. Danza	-,071	1,089	1,000
		E. Pintura	2,022	1,140	,999
		Apoyo	1,346	1,123	1,000
		AA. Extraesc.	1,951	1,036	,999
		F. Lectura	1,500	1,106	1,000
		Biblioteca	2,300	1,037	,992
		Ciberteca	3,955	1,147	,687
		Fonoteca	3,367	1,216	,935
		Ludoteca	-1,591	1,291	1,000
		E. Verano	2,513	1,030	,980
		Conferencias	1,833	1,268	1,000
		Cursos Formación	3,367	1,216	,935
		Visitas Guiadas	1,346	1,249	1,000
EvaActividad	E. Música	B. Música	2,291	1,206	,999
		E. Danza	-1,310	1,000	1,000
		E. Pintura	,410	1,132	1,000
		Apoyo	-,486	1,089	1,000
		AA. Extraesc.	,807	,852	1,000
		F. Lectura	,976	1,044	1,000
		Biblioteca	,304	,854	1,000
		Ciberteca	,748	1,148	1,000

	Fonoteca	,176	1,311	1,000
	Ludoteca	-6,024	1,475	,342
	E. Verano	-1,099	,834	1,000
	Conferencias	,642	1,426	1,000
	Cursos Formación	-2,758	1,311	,996
	Visitas Guiadas	-,563	1,383	1,000
	Viajes Culturales	-2,524	1,679	1,000
B. Música	E. Música	-2,291	1,206	,999
	E. Danza	-3,602	1,238	,902
	E. Pintura	-1,881	1,347	1,000
	Apoyo	-2,777	1,311	,995
	AA. Extraesc.	-1,485	1,122	1,000
	F. Lectura	-1,316	1,274	1,000
	Biblioteca	-1,987	1,124	,999
	Ciberteca	-1,543	1,361	1,000
	Fonoteca	-2,116	1,500	1,000
	Ludoteca	-8,316(*)	1,646	,047
	E. Verano	-3,391	1,109	,856
	Conferencias	-1,649	1,602	1,000
	Cursos Formación	-5,049	1,500	,728
	Visitas Guiadas	-2,854	1,564	,999
	Viajes Culturales	-4,816	1,831	,959
E. Danza	E. Música	1,310	1,000	1,000
	B. Música	3,602	1,238	,902
	E. Pintura	1,720	1,166	1,000
	Apoyo	,824	1,125	1,000
	AA. Extraesc.	2,117	,897	,986
	F. Lectura	2,286	1,081	,996
	Biblioteca	1,614	,899	,999
	Ciberteca	2,058	1,182	1,000
	Fonoteca	1,486	1,341	1,000
	Ludoteca	-4,714	1,502	,827
	E. Verano	,211	,880	1,000
	Conferencias	1,952	1,453	1,000
	Cursos Formación	-1,448	1,341	1,000
	Visitas Guiadas	,747	1,411	1,000
	Viajes Culturales	-1,214	1,702	1,000
E. Pintura	E. Música	-,410	1,132	1,000
	B. Música	1,881	1,347	1,000
	E. Danza	-1,720	1,166	1,000
	Apoyo	-,896	1,244	1,000
	AA. Extraesc.	,396	1,042	1,000
	F. Lectura	,565	1,204	1,000
	Biblioteca	-,106	1,044	1,000
	Ciberteca	,338	1,296	1,000
	Fonoteca	-,235	1,442	1,000
	Ludoteca	-6,435	1,593	,364
	E. Verano	-1,510	1,028	1,000
	Conferencias	,232	1,547	1,000
	Cursos Formación	-3,168	1,442	,993

	Visitas Guiadas	-973	1,507	1,000
	Viajes Culturales	-2,935	1,783	1,000
Apoyo	E. Música	,486	1,089	1,000
	B. Música	2,777	1,311	,995
	E. Danza	-,824	1,125	1,000
	E. Pintura	,896	1,244	1,000
	AA. Extraesc.	1,293	,996	1,000
	F. Lectura	1,462	1,164	1,000
	Biblioteca	,790	,998	1,000
	Ciberteca	1,234	1,258	1,000
	Fonoteca	,662	1,409	1,000
	Ludoteca	-5,538	1,563	,636
	E. Verano	-,613	,981	1,000
	Conferencias	1,128	1,516	1,000
	Cursos Formación	-2,272	1,409	1,000
	Visitas Guiadas	-,077	1,476	1,000
	Viajes Culturales	-2,038	1,756	1,000
AA. Extraescolares	E. Música	-,807	,852	1,000
	B. Música	1,485	1,122	1,000
	E. Danza	-2,117	,897	,986
	E. Pintura	-,396	1,042	1,000
	Apoyo	-1,293	,996	1,000
	F. Lectura	,169	,946	1,000
	Biblioteca	-,502	,732	1,000
	Ciberteca	-,058	1,060	1,000
	Fonoteca	-,631	1,234	1,000
	Ludoteca	-6,831	1,408	,078
	E. Verano	-1,906	,708	,949
	Conferencias	-,164	1,356	1,000
	Cursos Formación	-3,564	1,234	,908
	Visitas Guiadas	-1,369	1,311	1,000
	Viajes Culturales	-3,331	1,620	,997
F. Lectura	E. Música	-,976	1,044	1,000
	B. Música	1,316	1,274	1,000
	E. Danza	-2,286	1,081	,996
	E. Pintura	-,565	1,204	1,000
	Apoyo	-1,462	1,164	1,000
	AA. Extraesc.	-,169	,946	1,000
	Biblioteca	-,671	,948	1,000
	Ciberteca	-,227	1,219	1,000
	Fonoteca	-,800	1,374	1,000
	Ludoteca	-7,000	1,531	,146
	E. Verano	-2,075	,930	,992
	Conferencias	-,333	1,484	1,000
	Cursos Formación	-3,733	1,374	,945
	Visitas Guiadas	-1,538	1,442	1,000
	Viajes Culturales	-3,500	1,729	,997
Biblioteca	E. Música	-,304	,854	1,000
	B. Música	1,987	1,124	,999

	E. Danza	-1,614	,899	,999
	E. Pintura	,106	1,044	1,000
	Apoyo	-,790	,998	1,000
	AA. Extraesc.	,502	,732	1,000
	F. Lectura	,671	,948	1,000
	Ciberteca	,444	1,062	1,000
	Fonoteca	-,129	1,236	1,000
	Ludoteca	-6,329	1,409	,171
	E. Verano	-1,404	,711	,998
	Conferencias	,338	1,357	1,000
	Cursos Formación	-3,062	1,236	,977
	Visitas Guiadas	-,867	1,312	1,000
	Viajes Culturales	-2,829	1,621	1,000
Ciberteca	E. Música	-,748	1,148	1,000
	B. Música	1,543	1,361	1,000
	E. Danza	-2,058	1,182	1,000
	E. Pintura	-,338	1,296	1,000
	Apoyo	-1,234	1,258	1,000
	AA. Extraesc.	,058	1,060	1,000
	F. Lectura	,227	1,219	1,000
	Biblioteca	-,444	1,062	1,000
	Fonoteca	-,573	1,455	1,000
	Ludoteca	-6,773	1,604	,277
	E. Verano	-1,848	1,046	,999
	Conferencias	-,106	1,559	1,000
	Cursos Formación	-3,506	1,455	,982
	Visitas Guiadas	-1,311	1,520	1,000
	Viajes Culturales	-3,273	1,794	,999
Fonoteca	E. Música	-,176	1,311	1,000
	B. Música	2,116	1,500	1,000
	E. Danza	-1,486	1,341	1,000
	E. Pintura	,235	1,442	1,000
	Apoyo	-,662	1,409	1,000
	AA. Extraesc.	,631	1,234	1,000
	F. Lectura	,800	1,374	1,000
	Biblioteca	,129	1,236	1,000
	Ciberteca	,573	1,455	1,000
	Ludoteca	-6,200	1,724	,608
	E. Verano	-1,275	1,222	1,000
	Conferencias	,467	1,683	1,000
	Cursos Formación	-2,933	1,586	,999
	Visitas Guiadas	-,738	1,646	1,000
	Viajes Culturales	-2,700	1,902	1,000
Ludoteca	E. Música	6,024	1,475	,342
	B. Música	8,316(*)	1,646	,047
	E. Danza	4,714	1,502	,827
	E. Pintura	6,435	1,593	,364
	Apoyo	5,538	1,563	,636
	AA. Extraesc.	6,831	1,408	,078

	F. Lectura	7,000	1,531	,146
	Biblioteca	6,329	1,409	,171
	Ciberteca	6,773	1,604	,277
	Fonoteca	6,200	1,724	,608
	E. Verano	4,925	1,397	,646
	Conferencias	6,667	1,813	,563
	Cursos Formación	3,267	1,724	,999
	Visitas Guiadas	5,462	1,780	,853
	Viajes Culturales	3,500	2,019	1,000
E. Verano	E. Música	1,099	,834	1,000
	B. Música	3,391	1,109	,856
	E. Danza	-,211	,880	1,000
	E. Pintura	1,510	1,028	1,000
	Apoyo	,613	,981	1,000
	AA. Extraesc.	1,906	,708	,949
	F. Lectura	2,075	,930	,992
	Biblioteca	1,404	,711	,998
	Ciberteca	1,848	1,046	,999
	Fonoteca	1,275	1,222	1,000
	Ludoteca	-4,925	1,397	,646
	Conferencias	1,742	1,345	1,000
	Cursos Formación	-1,658	1,222	1,000
	Visitas Guiadas	,537	1,299	1,000
	Viajes Culturales	-1,425	1,611	1,000
Conferencias	E. Música	-,642	1,426	1,000
	B. Música	1,649	1,602	1,000
	E. Danza	-1,952	1,453	1,000
	E. Pintura	-,232	1,547	1,000
	Apoyo	-1,128	1,516	1,000
	AA. Extraesc.	,164	1,356	1,000
	F. Lectura	,333	1,484	1,000
	Biblioteca	-,338	1,357	1,000
	Ciberteca	,106	1,559	1,000
	Fonoteca	-,467	1,683	1,000
	Ludoteca	-6,667	1,813	,563
	E. Verano	-1,742	1,345	1,000
	Cursos Formación	-3,400	1,683	,997
	Visitas Guiadas	-1,205	1,739	1,000
	Viajes Culturales	-3,167	1,983	1,000
Cursos Formación	E. Música	2,758	1,311	,996
	B. Música	5,049	1,500	,728
	E. Danza	1,448	1,341	1,000
	E. Pintura	3,168	1,442	,993
	Apoyo	2,272	1,409	1,000
	AA. Extraesc.	3,564	1,234	,908
	F. Lectura	3,733	1,374	,945
	Biblioteca	3,062	1,236	,977
	Ciberteca	3,506	1,455	,982
	Fonoteca	2,933	1,586	,999

		Ludoteca	-3,267	1,724	,999
		E. Verano	1,658	1,222	1,000
		Conferencias	3,400	1,683	,997
		Visitas Guiadas	2,195	1,646	1,000
		Viajes Culturales	,233	1,902	1,000
	Visitas Guiadas	E. Música	,563	1,383	1,000
		B. Música	2,854	1,564	,999
		E. Danza	-,747	1,411	1,000
		E. Pintura	,973	1,507	1,000
		Apoyo	,077	1,476	1,000
		AA. Extraesc.	1,369	1,311	1,000
		F. Lectura	1,538	1,442	1,000
		Biblioteca	,867	1,312	1,000
		Ciberteca	1,311	1,520	1,000
		Fonoteca	,738	1,646	1,000
		Ludoteca	-5,462	1,780	,853
		E. Verano	-,537	1,299	1,000
		Conferencias	1,205	1,739	1,000
		Cursos Formación	-2,195	1,646	1,000
		Viajes Culturales	-1,962	1,952	1,000
	Viajes Culturales	E. Música	2,524	1,679	1,000
		B. Música	4,816	1,831	,959
		E. Danza	1,214	1,702	1,000
		E. Pintura	2,935	1,783	1,000
		Apoyo	2,038	1,756	1,000
		AA. Extraesc.	3,331	1,620	,997
		F. Lectura	3,500	1,729	,997
		Biblioteca	2,829	1,621	1,000
		Ciberteca	3,273	1,794	,999
		Fonoteca	2,700	1,902	1,000
		Ludoteca	-3,500	2,019	1,000
		E. Verano	1,425	1,611	1,000
		Conferencias	3,167	1,983	1,000
		Cursos Formación	-,233	1,902	1,000
		Visitas Guiadas	1,962	1,952	1,000
EvaDocente	E. Música	B. Música	2,083	1,149	,999
		E. Danza	-,247	,953	1,000
		E. Pintura	,697	1,079	1,000
		Apoyo	-,467	1,038	1,000
		AA. Extraesc.	3,046	,812	,522
		F. Lectura	2,276	,995	,989
		Biblioteca	2,695	,814	,754
		Ciberteca	2,610	1,094	,984
		Fonoteca	2,676	1,250	,995
		Ludoteca	-4,027	1,406	,914
		E. Verano	-3,690	,795	,126
		Conferencias	-1,724	1,359	1,000
		Cursos Formación	,343	1,250	1,000
		Visitas Guiadas	-,698	1,318	1,000

	Viajes Culturales	-4,015	1,600	,973
B. Música	E. Música	-2,083	1,149	,999
	E. Danza	-2,331	1,180	,998
	E. Pintura	-1,387	1,284	1,000
	Apoyo	-2,551	1,250	,997
	AA. Extraesc.	,963	1,070	1,000
	F. Lectura	,193	1,214	1,000
	Biblioteca	,612	1,071	1,000
	Ciberteca	,526	1,297	1,000
	Fonoteca	,593	1,430	1,000
	Ludoteca	-6,110	1,569	,442
	E. Verano	-5,774(*)	1,057	,015
	Conferencias	-3,807	1,527	,975
	Cursos Formación	-1,740	1,430	1,000
	Visitas Guiadas	-2,781	1,490	,999
	Viajes Culturales	-6,099	1,745	,662
E. Danza	E. Música	,247	,953	1,000
	B. Música	2,331	1,180	,998
	E. Pintura	,944	1,111	1,000
	Apoyo	-,220	1,072	1,000
	AA. Extraesc.	3,294	,855	,466
	F. Lectura	2,524	1,030	,979
	Biblioteca	2,943	,857	,694
	Ciberteca	2,857	1,127	,971
	Fonoteca	2,924	1,278	,990
	Ludoteca	-3,779	1,431	,957
	E. Verano	-3,443	,839	,333
	Conferencias	-1,476	1,385	1,000
	Cursos Formación	,590	1,278	1,000
	Visitas Guiadas	-,451	1,345	1,000
	Viajes Culturales	-3,768	1,623	,988
E. Pintura	E. Música	-,697	1,079	1,000
	B. Música	1,387	1,284	1,000
	E. Danza	-,944	1,111	1,000
	Apoyo	-1,164	1,185	1,000
	AA. Extraesc.	2,350	,993	,985
	F. Lectura	1,580	1,148	1,000
	Biblioteca	1,999	,995	,997
	Ciberteca	1,913	1,235	1,000
	Fonoteca	1,980	1,374	1,000
	Ludoteca	-4,723	1,518	,837
	E. Verano	-4,387	,980	,176
	Conferencias	-2,420	1,475	1,000
	Cursos Formación	-,354	1,374	1,000
	Visitas Guiadas	-1,395	1,437	1,000
	Viajes Culturales	-4,712	1,700	,934
Apoyo	E. Música	,467	1,038	1,000
	B. Música	2,551	1,250	,997
	E. Danza	,220	1,072	1,000

	E. Pintura	1,164	1,185	1,000
	AA. Extraesc.	3,514	,949	,549
	F. Lectura	2,744	1,110	,977
	Biblioteca	3,163	,951	,747
	Ciberteca	3,077	1,200	,967
	Fonoteca	3,144	1,343	,987
	Ludoteca	-3,559	1,489	,984
	E. Verano	-3,223	,935	,686
	Conferencias	-1,256	1,445	1,000
	Cursos Formación	,810	1,343	1,000
	Visitas Guiadas	-,231	1,407	1,000
	Viajes Culturales	-3,548	1,674	,995
AA. Extraescolares	E. Música	-3,046	,812	,522
	B. Música	-,963	1,070	1,000
	E. Danza	-3,294	,855	,466
	E. Pintura	-2,350	,993	,985
	Apoyo	-3,514	,949	,549
	F. Lectura	-,770	,902	1,000
	Biblioteca	-,351	,697	1,000
	Ciberteca	-,437	1,010	1,000
	Fonoteca	-,370	1,177	1,000
	Ludoteca	-7,073(*)	1,342	,026
	E. Verano	-6,737(*)	,675	,000
	Conferencias	-4,770	1,292	,555
	Cursos Formación	-2,703	1,177	,989
	Visitas Guiadas	-3,744	1,249	,876
	Viajes Culturales	-7,062	1,544	,145
F. Lectura	E. Música	-2,276	,995	,989
	B. Música	-,193	1,214	1,000
	E. Danza	-2,524	1,030	,979
	E. Pintura	-1,580	1,148	1,000
	Apoyo	-2,744	1,110	,977
	AA. Extraesc.	,770	,902	1,000
	Biblioteca	,419	,904	1,000
	Ciberteca	,333	1,162	1,000
	Fonoteca	,400	1,309	1,000
	Ludoteca	-6,303	1,460	,235
	E. Verano	-5,967(*)	,886	,000
	Conferencias	-4,000	1,414	,922
	Cursos Formación	-1,933	1,309	1,000
	Visitas Guiadas	-2,974	1,375	,994
	Viajes Culturales	-6,292	1,648	,484
Biblioteca	E. Música	-2,695	,814	,754
	B. Música	-,612	1,071	1,000
	E. Danza	-2,943	,857	,694
	E. Pintura	-1,999	,995	,997
	Apoyo	-3,163	,951	,747
	AA. Extraesc.	,351	,697	1,000
	F. Lectura	-,419	,904	1,000



	Ciberteca	-,086	1,012	1,000
	Fonoteca	-,019	1,178	1,000
	Ludoteca	-6,722	1,343	,053
	E. Verano	-6,386(*)	,678	,000
	Conferencias	-4,419	1,294	,703
	Cursos Formación	-2,352	1,178	,998
	Visitas Guiadas	-3,393	1,251	,945
	Viajes Culturales	-6,711	1,545	,226
Ciberteca	E. Música	-2,610	1,094	,984
	B. Música	-,526	1,297	1,000
	E. Danza	-2,857	1,127	,971
	E. Pintura	-1,913	1,235	1,000
	Apoyo	-3,077	1,200	,967
	AA. Extraesc.	,437	1,010	1,000
	F. Lectura	-,333	1,162	1,000
	Biblioteca	,086	1,012	1,000
	Fonoteca	,067	1,387	1,000
	Ludoteca	-6,636	1,529	,227
	E. Verano	-6,300(*)	,997	,001
	Conferencias	-4,333	1,486	,900
	Cursos Formación	-2,267	1,387	1,000
	Visitas Guiadas	-3,308	1,449	,990
	Viajes Culturales	-6,625	1,710	,452
Fonoteca	E. Música	-2,676	1,250	,995
	B. Música	-,593	1,430	1,000
	E. Danza	-2,924	1,278	,990
	E. Pintura	-1,980	1,374	1,000
	Apoyo	-3,144	1,343	,987
	AA. Extraesc.	,370	1,177	1,000
	F. Lectura	-,400	1,309	1,000
	Biblioteca	,019	1,178	1,000
	Ciberteca	-,067	1,387	1,000
	Ludoteca	-6,703	1,644	,345
	E. Verano	-6,367(*)	1,165	,014
	Conferencias	-4,400	1,604	,940
	Cursos Formación	-2,333	1,512	1,000
	Visitas Guiadas	-3,374	1,569	,995
	Viajes Culturales	-6,692	1,813	,555
Ludoteca	E. Música	4,027	1,406	,914
	B. Música	6,110	1,569	,442
	E. Danza	3,779	1,431	,957
	E. Pintura	4,723	1,518	,837
	Apoyo	3,559	1,489	,984
	AA. Extraesc.	7,073(*)	1,342	,026
	F. Lectura	6,303	1,460	,235
	Biblioteca	6,722	1,343	,053
	Ciberteca	6,636	1,529	,227
	Fonoteca	6,703	1,644	,345
	E. Verano	,336	1,332	1,000

	Conferencias	2,303	1,728	1,000
	Cursos Formación	4,370	1,644	,955
	Visitas Guiadas	3,329	1,696	,998
	Viajes Culturales	,011	1,924	1,000
E. Verano	E. Música	3,690	,795	,126
	B. Música	5,774(*)	1,057	,015
	E. Danza	3,443	,839	,333
	E. Pintura	4,387	,980	,176
	Apoyo	3,223	,935	,686
	AA. Extraesc.	6,737(*)	,675	,000
	F. Lectura	5,967(*)	,886	,000
	Biblioteca	6,386(*)	,678	,000
	Ciberteca	6,300(*)	,997	,001
	Fonoteca	6,367(*)	1,165	,014
	Ludoteca	-,336	1,332	1,000
	Conferencias	1,967	1,282	1,000
	Cursos Formación	4,033	1,165	,679
	Visitas Guiadas	2,992	1,238	,982
	Viajes Culturales	-,325	1,535	1,000
Conferencias	E. Música	1,724	1,359	1,000
	B. Música	3,807	1,527	,975
	E. Danza	1,476	1,385	1,000
	E. Pintura	2,420	1,475	1,000
	Apoyo	1,256	1,445	1,000
	AA. Extraesc.	4,770	1,292	,555
	F. Lectura	4,000	1,414	,922
	Biblioteca	4,419	1,294	,703
	Ciberteca	4,333	1,486	,900
	Fonoteca	4,400	1,604	,940
	Ludoteca	-2,303	1,728	1,000
	E. Verano	-1,967	1,282	1,000
	Cursos Formación	2,067	1,604	1,000
	Visitas Guiadas	1,026	1,658	1,000
	Viajes Culturales	-2,292	1,890	1,000
Cursos Formación	E. Música	-,343	1,250	1,000
	B. Música	1,740	1,430	1,000
	E. Danza	-,590	1,278	1,000
	E. Pintura	,354	1,374	1,000
	Apoyo	-,810	1,343	1,000
	AA. Extraesc.	2,703	1,177	,989
	F. Lectura	1,933	1,309	1,000
	Biblioteca	2,352	1,178	,998
	Ciberteca	2,267	1,387	1,000
	Fonoteca	2,333	1,512	1,000
	Ludoteca	-4,370	1,644	,955
	E. Verano	-4,033	1,165	,679
	Conferencias	-2,067	1,604	1,000
	Visitas Guiadas	-1,041	1,569	1,000
	Viajes Culturales	-4,358	1,813	,983

	Visitas Guiadas	E. Música	,698	1,318	1,000
		B. Música	2,781	1,490	,999
		E. Danza	,451	1,345	1,000
		E. Pintura	1,395	1,437	1,000
		Apoyo	,231	1,407	1,000
		AA. Extraesc.	3,744	1,249	,876
		F. Lectura	2,974	1,375	,994
		Biblioteca	3,393	1,251	,945
		Ciberteca	3,308	1,449	,990
		Fonoteca	3,374	1,569	,995
		Ludoteca	-3,329	1,696	,998
		E. Verano	-2,992	1,238	,982
		Conferencias	-1,026	1,658	1,000
		Cursos Formación	1,041	1,569	1,000
		Viajes Culturales	-3,317	1,861	,999
	Viajes Culturales	E. Música	4,015	1,600	,973
		B. Música	6,099	1,745	,662
		E. Danza	3,768	1,623	,988
		E. Pintura	4,712	1,700	,934
		Apoyo	3,548	1,674	,995
		AA. Extraesc.	7,062	1,544	,145
		F. Lectura	6,292	1,648	,484
		Biblioteca	6,711	1,545	,226
		Ciberteca	6,625	1,710	,452
		Fonoteca	6,692	1,813	,555
		Ludoteca	-,011	1,924	1,000
		E. Verano	,325	1,535	1,000
		Conferencias	2,292	1,890	1,000
		Cursos Formación	4,358	1,813	,983
		Visitas Guiadas	3,317	1,861	,999
EvalInfraestructura	E. Música	B. Música	,644	,689	1,000
		E. Danza	-1,629	,572	,917
		E. Pintura	-,829	,647	1,000
		Apoyo	-,560	,623	1,000
		AA. Extraesc.	-,336	,487	1,000
		F. Lectura	-,729	,597	1,000
		Biblioteca	-,701	,489	1,000
		Ciberteca	,443	,657	1,000
		Fonoteca	,237	,750	1,000
		Ludoteca	-5,738(*)	,844	,000
		E. Verano	-5,167(*)	,477	,000
		Conferencias	-,579	,815	1,000
		Cursos Formación	-4,296(*)	,750	,006
		Visitas Guiadas	-2,598	,791	,765
		Viajes Culturales	-3,579	,960	,534
	B. Música	E. Música	-,644	,689	1,000
		E. Danza	-2,274	,708	,798
		E. Pintura	-1,474	,770	,999
		Apoyo	-1,204	,750	1,000

	AA. Extraesc.	- ,981	,642	1,000
	F. Lectura	-1,374	,728	,999
	Biblioteca	-1,345	,643	,996
	Ciberteca	- ,201	,778	1,000
	Fonoteca	- ,407	,858	1,000
	Ludoteca	-6,383(*)	,941	,000
	E. Verano	-5,811(*)	,634	,000
	Conferencias	-1,224	,916	1,000
	Cursos Formación	-4,940(*)	,858	,006
	Visitas Guiadas	-3,243	,894	,591
	Viajes Culturales	-4,224	1,047	,368
E. Danza	E. Música	1,629	,572	,917
	B. Música	2,274	,708	,798
	E. Pintura	,800	,667	1,000
	Apoyo	1,069	,643	1,000
	AA. Extraesc.	1,293	,513	,972
	F. Lectura	,900	,618	1,000
	Biblioteca	,929	,514	,999
	Ciberteca	2,073	,676	,853
	Fonoteca	1,867	,767	,980
	Ludoteca	-4,109	,859	,091
	E. Verano	-3,538(*)	,503	,000
	Conferencias	1,050	,831	1,000
	Cursos Formación	-2,667	,767	,671
	Visitas Guiadas	- ,969	,807	1,000
	Viajes Culturales	-1,950	,974	,998
E. Pintura	E. Música	,829	,647	1,000
	B. Música	1,474	,770	,999
	E. Danza	- ,800	,667	1,000
	Apoyo	,269	,711	1,000
	AA. Extraesc.	,493	,596	1,000
	F. Lectura	,100	,689	1,000
	Biblioteca	,129	,597	1,000
	Ciberteca	1,273	,741	1,000
	Fonoteca	1,067	,824	1,000
	Ludoteca	-4,909(*)	,911	,018
	E. Verano	-4,338(*)	,588	,000
	Conferencias	,250	,885	1,000
	Cursos Formación	-3,467	,824	,285
	Visitas Guiadas	-1,769	,862	,997
	Viajes Culturales	-2,750	1,020	,948
Apoyo	E. Música	,560	,623	1,000
	B. Música	1,204	,750	1,000
	E. Danza	-1,069	,643	1,000
	E. Pintura	- ,269	,711	1,000
	AA. Extraesc.	,224	,569	1,000
	F. Lectura	- ,169	,666	1,000
	Biblioteca	- ,141	,571	1,000
	Ciberteca	1,003	,720	1,000
	Fonoteca	,797	,805	1,000

	Ludoteca	-5,178(*)	,894	,005
	E. Verano	-4,607(*)	,561	,000
	Conferencias	-,019	,867	1,000
	Cursos Formación	-3,736	,805	,127
	Visitas Guiadas	-2,038	,844	,982
	Viajes Culturales	-3,019	1,004	,874
AA. Extraescolares	E. Música	,336	,487	1,000
	B. Música	,981	,642	1,000
	E. Danza	-1,293	,513	,972
	E. Pintura	-,493	,596	1,000
	Apoyo	-,224	,569	1,000
	F. Lectura	-,393	,541	1,000
	Biblioteca	-,364	,418	1,000
	Ciberteca	,780	,606	1,000
	Fonoteca	,574	,706	1,000
	Ludoteca	-5,402(*)	,805	,000
	E. Verano	-4,830(*)	,405	,000
	Conferencias	-,243	,775	1,000
	Cursos Formación	-3,960(*)	,706	,009
	Visitas Guiadas	-2,262	,749	,870
	Viajes Culturales	-3,243	,926	,659
F. Lectura	E. Música	,729	,597	1,000
	B. Música	1,374	,728	,999
	E. Danza	-,900	,618	1,000
	E. Pintura	-,100	,689	1,000
	Apoyo	,169	,666	1,000
	AA. Extraesc.	,393	,541	1,000
	Biblioteca	,029	,542	1,000
	Ciberteca	1,173	,697	1,000
	Fonoteca	,967	,786	1,000
	Ludoteca	-5,009(*)	,876	,006
	E. Verano	-4,438(*)	,532	,000
	Conferencias	,150	,849	1,000
	Cursos Formación	-3,567	,786	,155
	Visitas Guiadas	-1,869	,825	,991
	Viajes Culturales	-2,850	,989	,909
Biblioteca	E. Música	,701	,489	1,000
	B. Música	1,345	,643	,996
	E. Danza	-,929	,514	,999
	E. Pintura	-,129	,597	1,000
	Apoyo	,141	,571	1,000
	AA. Extraesc.	,364	,418	1,000
	F. Lectura	-,029	,542	1,000
	Ciberteca	1,144	,607	,999
	Fonoteca	,938	,707	1,000
	Ludoteca	-5,038(*)	,806	,001
	E. Verano	-4,466(*)	,407	,000
	Conferencias	,121	,776	1,000
	Cursos Formación	-3,595(*)	,707	,043

	Visitas Guiadas	-1,898	,750	,971
	Viajes Culturales	-2,879	,927	,840
Ciberteca	E. Música	-,443	,657	1,000
	B. Música	,201	,778	1,000
	E. Danza	-2,073	,676	,853
	E. Pintura	-1,273	,741	1,000
	Apoyo	-1,003	,720	1,000
	AA. Extraesc.	-,780	,606	1,000
	F. Lectura	-1,173	,697	1,000
	Biblioteca	-1,144	,607	,999
	Fonoteca	-,206	,832	1,000
	Ludoteca	-6,182(*)	,917	,000
	E. Verano	-5,610(*)	,598	,000
	Conferencias	-1,023	,892	1,000
	Cursos Formación	-4,739(*)	,832	,007
	Visitas Guiadas	-3,042	,869	,659
	Viajes Culturales	-4,023	1,026	,427
Fonoteca	E. Música	-,237	,750	1,000
	B. Música	,407	,858	1,000
	E. Danza	-1,867	,767	,980
	E. Pintura	-1,067	,824	1,000
	Apoyo	-,797	,805	1,000
	AA. Extraesc.	-,574	,706	1,000
	F. Lectura	-,967	,786	1,000
	Biblioteca	-,938	,707	1,000
	Ciberteca	,206	,832	1,000
	Ludoteca	-5,976(*)	,986	,002
	E. Verano	-5,404(*)	,699	,000
	Conferencias	-,817	,962	1,000
	Cursos Formación	-4,533	,907	,055
	Visitas Guiadas	-2,836	,941	,872
	Viajes Culturales	-3,817	1,088	,654
Ludoteca	E. Música	5,738(*)	,844	,000
	B. Música	6,383(*)	,941	,000
	E. Danza	4,109	,859	,091
	E. Pintura	4,909(*)	,911	,018
	Apoyo	5,178(*)	,894	,005
	AA. Extraesc.	5,402(*)	,805	,000
	F. Lectura	5,009(*)	,876	,006
	Biblioteca	5,038(*)	,806	,001
	Ciberteca	6,182(*)	,917	,000
	Fonoteca	5,976(*)	,986	,002
	E. Verano	,572	,799	1,000
	Conferencias	5,159	1,037	,058
	Cursos Formación	1,442	,986	1,000
	Visitas Guiadas	3,140	1,018	,847
	Viajes Culturales	2,159	1,154	,999
E. Verano	E. Música	5,167(*)	,477	,000
	B. Música	5,811(*)	,634	,000

	E. Danza	3,538(*)	,503	,000
	E. Pintura	4,338(*)	,588	,000
	Apoyo	4,607(*)	,561	,000
	AA. Extraesc.	4,830(*)	,405	,000
	F. Lectura	4,438(*)	,532	,000
	Biblioteca	4,466(*)	,407	,000
	Ciberteca	5,610(*)	,598	,000
	Fonoteca	5,404(*)	,699	,000
	Ludoteca	-,572	,799	1,000
	Conferencias	4,588(*)	,769	,003
	Cursos Formación	,871	,699	1,000
	Visitas Guiadas	2,568	,743	,682
	Viajes Culturales	1,588	,921	1,000
Conferencias	E. Música	,579	,815	1,000
	B. Música	1,224	,916	1,000
	E. Danza	-1,050	,831	1,000
	E. Pintura	-,250	,885	1,000
	Apoyo	,019	,867	1,000
	AA. Extraesc.	,243	,775	1,000
	F. Lectura	-,150	,849	1,000
	Biblioteca	-,121	,776	1,000
	Ciberteca	1,023	,892	1,000
	Fonoteca	,817	,962	1,000
	Ludoteca	-5,159	1,037	,058
	E. Verano	-4,588(*)	,769	,003
	Cursos Formación	-3,717	,962	,459
	Visitas Guiadas	-2,019	,994	,997
	Viajes Culturales	-3,000	1,134	,956
Cursos Formación	E. Música	4,296(*)	,750	,006
	B. Música	4,940(*)	,858	,006
	E. Danza	2,667	,767	,671
	E. Pintura	3,467	,824	,285
	Apoyo	3,736	,805	,127
	AA. Extraesc.	3,960(*)	,706	,009
	F. Lectura	3,567	,786	,155
	Biblioteca	3,595(*)	,707	,043
	Ciberteca	4,739(*)	,832	,007
	Fonoteca	4,533	,907	,055
	Ludoteca	-1,442	,986	1,000
	E. Verano	-,871	,699	1,000
	Conferencias	3,717	,962	,459
	Visitas Guiadas	1,697	,941	,999
	Viajes Culturales	,717	1,088	1,000
Visitas Guiadas	E. Música	2,598	,791	,765
	B. Música	3,243	,894	,591
	E. Danza	,969	,807	1,000
	E. Pintura	1,769	,862	,997
	Apoyo	2,038	,844	,982
	AA. Extraesc.	2,262	,749	,870

		F. Lectura	1,869	,825	,991
		Biblioteca	1,898	,750	,971
		Ciberteca	3,042	,869	,659
		Fonoteca	2,836	,941	,872
		Ludoteca	-3,140	1,018	,847
		E. Verano	-2,568	,743	,682
		Conferencias	2,019	,994	,997
		Cursos Formación	-1,697	,941	,999
	Viajes Culturales	Viajes Culturales	-,981	1,116	1,000
		E. Música	3,579	,960	,534
		B. Música	4,224	1,047	,368
		E. Danza	1,950	,974	,998
		E. Pintura	2,750	1,020	,948
		Apoyo	3,019	1,004	,874
		AA. Extraesc.	3,243	,926	,659
		F. Lectura	2,850	,989	,909
		Biblioteca	2,879	,927	,840
		Ciberteca	4,023	1,026	,427
		Fonoteca	3,817	1,088	,654
		Ludoteca	-2,159	1,154	,999
		E. Verano	-1,588	,921	1,000
		Conferencias	3,000	1,134	,956
		Cursos Formación	-,717	1,088	1,000
		Visitas Guiadas	,981	1,116	1,000
Evaluación Total	E. Música	B. Música	4,786	2,781	1,000
		E. Danza	-3,180	2,306	1,000
		E. Pintura	,092	2,610	1,000
		Apoyo	-1,605	2,512	1,000
		AA. Extraesc.	3,204	1,965	1,000
		F. Lectura	2,149	2,407	1,000
		Biblioteca	2,949	1,970	1,000
		Ciberteca	4,412	2,648	1,000
		Fonoteca	3,915	3,023	1,000
		Ludoteca	-15,224	3,402	,177
		E. Verano	-9,001	1,924	,116
		Conferencias	-1,618	3,289	1,000
		Cursos Formación	-5,685	3,023	,999
		Visitas Guiadas	-3,951	3,189	1,000
		Viajes Culturales	-10,201	3,873	,958
	B. Música	E. Música	-4,786	2,781	1,000
		E. Danza	-7,965	2,855	,931
		E. Pintura	-4,693	3,106	1,000
		Apoyo	-6,391	3,024	,996
		AA. Extraesc.	-1,582	2,588	1,000
		F. Lectura	-2,637	2,938	1,000
		Biblioteca	-1,837	2,592	1,000
		Ciberteca	-,373	3,138	1,000
		Fonoteca	-,870	3,461	1,000
		Ludoteca	-20,010(*)	3,796	,026



	E. Verano	-13,787(*)	2,557	,018
	Conferencias	-6,404	3,695	1,000
	Cursos Formación	-10,470	3,461	,867
	Visitas Guiadas	-8,737	3,606	,981
	Viajes Culturales	-14,987	4,223	,633
E. Danza	E. Música	3,180	2,306	1,000
	B. Música	7,965	2,855	,931
	E. Pintura	3,272	2,689	1,000
	Apoyo	1,575	2,594	1,000
	AA. Extraesc.	6,384	2,069	,847
	F. Lectura	5,329	2,493	,995
	Biblioteca	6,129	2,074	,889
	Ciberteca	7,592	2,726	,932
	Fonoteca	7,095	3,092	,989
	Ludoteca	-12,044	3,463	,671
	E. Verano	-5,821	2,031	,913
	Conferencias	1,562	3,352	1,000
	Cursos Formación	-2,505	3,092	1,000
	Visitas Guiadas	-,771	3,254	1,000
	Viajes Culturales	-7,021	3,926	,999
E. Pintura	E. Música	-,092	2,610	1,000
	B. Música	4,693	3,106	1,000
	E. Danza	-3,272	2,689	1,000
	Apoyo	-1,697	2,868	1,000
	AA. Extraesc.	3,111	2,404	1,000
	F. Lectura	2,057	2,777	1,000
	Biblioteca	2,857	2,408	1,000
	Ciberteca	4,320	2,988	1,000
	Fonoteca	3,823	3,325	1,000
	Ludoteca	-15,316	3,673	,301
	E. Verano	-9,093	2,371	,474
	Conferencias	-1,710	3,568	1,000
	Cursos Formación	-5,777	3,325	1,000
	Visitas Guiadas	-4,043	3,477	1,000
	Viajes Culturales	-10,293	4,113	,974
Apoyo	E. Música	1,605	2,512	1,000
	B. Música	6,391	3,024	,996
	E. Danza	-1,575	2,594	1,000
	E. Pintura	1,697	2,868	1,000
	AA. Extraesc.	4,809	2,297	,996
	F. Lectura	3,754	2,685	1,000
	Biblioteca	4,554	2,301	,998
	Ciberteca	6,017	2,902	,996
	Fonoteca	5,521	3,249	1,000
	Ludoteca	-13,619	3,604	,506
	E. Verano	-7,396	2,262	,772
	Conferencias	-,013	3,497	1,000
	Cursos Formación	-4,079	3,249	1,000
	Visitas Guiadas	-2,346	3,403	1,000

	Viajes Culturales	-8,596	4,051	,995
AA. Extraescolares	E. Música	-3,204	1,965	1,000
	B. Música	1,582	2,588	1,000
	E. Danza	-6,384	2,069	,847
	E. Pintura	-3,111	2,404	1,000
	Apoyo	-4,809	2,297	,996
	F. Lectura	-1,055	2,182	1,000
	Biblioteca	-,255	1,688	1,000
	Ciberteca	1,209	2,445	1,000
	Fonoteca	,712	2,847	1,000
	Ludoteca	-18,428(*)	3,247	,007
	E. Verano	-12,205(*)	1,634	,000
	Conferencias	-4,822	3,127	1,000
	Cursos Formación	-8,888	2,847	,833
	Visitas Guiadas	-7,155	3,023	,985
	Viajes Culturales	-13,405	3,737	,612
F. Lectura	E. Música	-2,149	2,407	1,000
	B. Música	2,637	2,938	1,000
	E. Danza	-5,329	2,493	,995
	E. Pintura	-2,057	2,777	1,000
	Apoyo	-3,754	2,685	1,000
	AA. Extraesc.	1,055	2,182	1,000
	Biblioteca	,800	2,186	1,000
	Ciberteca	2,264	2,812	1,000
	Fonoteca	1,767	3,168	1,000
	Ludoteca	-17,373	3,532	,066
	E. Verano	-11,150(*)	2,145	,032
	Conferencias	-3,767	3,422	1,000
	Cursos Formación	-7,833	3,168	,977
	Visitas Guiadas	-6,100	3,327	,999
	Viajes Culturales	-12,350	3,987	,842
Biblioteca	E. Música	-2,949	1,970	1,000
	B. Música	1,837	2,592	1,000
	E. Danza	-6,129	2,074	,889
	E. Pintura	-2,857	2,408	1,000
	Apoyo	-4,554	2,301	,998
	AA. Extraesc.	,255	1,688	1,000
	F. Lectura	-,800	2,186	1,000
	Ciberteca	1,464	2,449	1,000
	Fonoteca	,967	2,851	1,000
	Ludoteca	-18,173(*)	3,250	,010
	E. Verano	-11,950(*)	1,640	,000
	Conferencias	-4,567	3,130	1,000
	Cursos Formación	-8,633	2,851	,866
	Visitas Guiadas	-6,900	3,026	,990
	Viajes Culturales	-13,150	3,739	,650
Ciberteca	E. Música	-4,412	2,648	1,000
	B. Música	,373	3,138	1,000
	E. Danza	-7,592	2,726	,932
	E. Pintura	-4,320	2,988	1,000

	Apoyo	-6,017	2,902	,996
	AA. Extraesc.	-1,209	2,445	1,000
	F. Lectura	-2,264	2,812	1,000
	Biblioteca	-1,464	2,449	1,000
	Fonoteca	-,497	3,355	1,000
	Ludoteca	-19,636(*)	3,700	,023
	E. Verano	-13,414(*)	2,412	,011
	Conferencias	-6,030	3,596	1,000
	Cursos Formación	-10,097	3,355	,873
	Visitas Guiadas	-8,364	3,505	,984
	Viajes Culturales	-14,614	4,137	,642
Fonoteca	E. Música	-3,915	3,023	1,000
	B. Música	,870	3,461	1,000
	E. Danza	-7,095	3,092	,989
	E. Pintura	-3,823	3,325	1,000
	Apoyo	-5,521	3,249	1,000
	AA. Extraesc.	-,712	2,847	1,000
	F. Lectura	-1,767	3,168	1,000
	Biblioteca	-,967	2,851	1,000
	Ciberteca	,497	3,355	1,000
	Ludoteca	-19,139	3,977	,086
	E. Verano	-12,917	2,819	,143
	Conferencias	-5,533	3,881	1,000
	Cursos Formación	-9,600	3,659	,960
	Visitas Guiadas	-7,867	3,797	,996
	Viajes Culturales	-14,117	4,386	,795
Ludoteca	E. Música	15,224	3,402	,177
	B. Música	20,010(*)	3,796	,026
	E. Danza	12,044	3,463	,671
	E. Pintura	15,316	3,673	,301
	Apoyo	13,619	3,604	,506
	AA. Extraesc.	18,428(*)	3,247	,007
	F. Lectura	17,373	3,532	,066
	Biblioteca	18,173(*)	3,250	,010
	Ciberteca	19,636(*)	3,700	,023
	Fonoteca	19,139	3,977	,086
	E. Verano	6,223	3,222	,998
	Conferencias	13,606	4,182	,780
	Cursos Formación	9,539	3,977	,983
	Visitas Guiadas	11,273	4,105	,939
	Viajes Culturales	5,023	4,656	1,000
E. Verano	E. Música	9,001	1,924	,116
	B. Música	13,787(*)	2,557	,018
	E. Danza	5,821	2,031	,913
	E. Pintura	9,093	2,371	,474
	Apoyo	7,396	2,262	,772
	AA. Extraesc.	12,205(*)	1,634	,000
	F. Lectura	11,150(*)	2,145	,032
	Biblioteca	11,950(*)	1,640	,000

	Ciberteca	13,414(*)	2,412	,011
	Fonoteca	12,917	2,819	,143
	Ludoteca	-6,223	3,222	,998
	Conferencias	7,383	3,102	,984
	Cursos Formación	3,317	2,819	1,000
	Visitas Guiadas	5,050	2,996	1,000
	Viajes Culturales	-1,200	3,715	1,000
Conferencias	E. Música	1,618	3,289	1,000
	B. Música	6,404	3,695	1,000
	E. Danza	-1,562	3,352	1,000
	E. Pintura	1,710	3,568	1,000
	Apoyo	,013	3,497	1,000
	AA. Extraesc.	4,822	3,127	1,000
	F. Lectura	3,767	3,422	1,000
	Biblioteca	4,567	3,130	1,000
	Ciberteca	6,030	3,596	1,000
	Fonoteca	5,533	3,881	1,000
	Ludoteca	-13,606	4,182	,780
	E. Verano	-7,383	3,102	,984
	Cursos Formación	-4,067	3,881	1,000
	Visitas Guiadas	-2,333	4,011	1,000
	Viajes Culturales	-8,583	4,573	,999
Cursos Formación	E. Música	5,685	3,023	,999
	B. Música	10,470	3,461	,867
	E. Danza	2,505	3,092	1,000
	E. Pintura	5,777	3,325	1,000
	Apoyo	4,079	3,249	1,000
	AA. Extraesc.	8,888	2,847	,833
	F. Lectura	7,833	3,168	,977
	Biblioteca	8,633	2,851	,866
	Ciberteca	10,097	3,355	,873
	Fonoteca	9,600	3,659	,960
	Ludoteca	-9,539	3,977	,983
	E. Verano	-3,317	2,819	1,000
	Conferencias	4,067	3,881	1,000
	Visitas Guiadas	1,733	3,797	1,000
	Viajes Culturales	-4,517	4,386	1,000
Visitas Guiadas	E. Música	3,951	3,189	1,000
	B. Música	8,737	3,606	,981
	E. Danza	,771	3,254	1,000
	E. Pintura	4,043	3,477	1,000
	Apoyo	2,346	3,403	1,000
	AA. Extraesc.	7,155	3,023	,985
	F. Lectura	6,100	3,327	,999
	Biblioteca	6,900	3,026	,990
	Ciberteca	8,364	3,505	,984
	Fonoteca	7,867	3,797	,996
	Ludoteca	-11,273	4,105	,939
	E. Verano	-5,050	2,996	1,000

	Conferencias	2,333	4,011	1,000
	Cursos Formación	-1,733	3,797	1,000
	Viajes Culturales	-6,250	4,502	1,000
Viages Culturales	E. Música	10,201	3,873	,958
	B. Música	14,987	4,223	,633
	E. Danza	7,021	3,926	,999
	E. Pintura	10,293	4,113	,974
	Apoyo	8,596	4,051	,995
	AA. Extraesc.	13,405	3,737	,612
	F. Lectura	12,350	3,987	,842
	Biblioteca	13,150	3,739	,650
	Ciberteca	14,614	4,137	,642
	Fonoteca	14,117	4,386	,795
	Ludoteca	-5,023	4,656	1,000
	E. Verano	1,200	3,715	1,000
	Conferencias	8,583	4,573	,999
	Cursos Formación	4,517	4,386	1,000
	Visitas Guiadas	6,250	4,502	1,000

## 2.4.- Análisis correlacionales

El cuarto nivel de análisis ha consistido en la comprobación del grado de relación entre las variables: Adherencia, Evaluación de la Publicidad, Evaluación de la Actividad seguida, Evaluación de la Actuación Docente, Evaluación de la Infraestructura y Evaluación Total.

El propósito principal de este análisis consiste fundamentalmente en saber cómo se puede comportar cada una de estas variables conociendo el comportamiento de las otras variables que se relacionan con ella. De este modo se puede intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en las variables relacionadas.

**Tabla 84. Correlaciones**

		Publicidad	Adherencia	EvaActividad	EvaDocent	EvalInfraes tructura
Adherencia	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,052 ,249				
EvaActividad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,732(**) ,000	,106(*) ,018			
EvaDocente	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,504(**) ,000	,307(**) ,000	,676(**) ,000		
EvalInfraestructura	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,414(**) ,000	,352(**) ,000	,603(**) ,000	,738(**) ,000	
EvaluaciónTotal	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,656(**) ,000	,261(**) ,000	,877(**) ,000	,921(**) ,000	,839(**) ,000

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

De acuerdo con la Tabla 84, se puede observar que la valoración de la publicidad de las actuaciones que ofrece el Centro Municipal de Cultura correlaciona en un alto grado con la evaluación de la actividad seguida, la evaluación del personal docente, la evaluación de la infraestructura y el clima del Centro y la evaluación total. En cambio, no existe correlación ninguna entre las variables evaluación de la publicidad y la adherencia.

Los más adherentes valoran muy positivamente al personal docente, la infraestructura y clima del Centro y la evaluación total. También, aunque en menor grado, valoran positivamente la actividad seguida.

Quienes evalúan positivamente la actividad en la que participan, también valoran muy positivamente al personal docente, la infraestructura y la evaluación total.

La variable evaluación del personal docente mantiene una alta correlación con las variables evaluación de la infraestructura y evaluación total.

La variable evaluación de la infraestructura está muy asociada a la variable evaluación total.

## 2.5.- Análisis de regresión

El último de los análisis llevados a cabo en esta investigación ha consistido en el denominado análisis de regresión.

El análisis de regresión aborda el estudio de la dependencia de una variable respecto de una o varias variables explicativas, con el objetivo de explorar o cuantificar la media o valor promedio de la primera a partir de un valor conocido o fijo de las segundas.

En este estudio nos hemos preguntado si las variables valoración de la publicidad, valoración de la actividad seguida, valoración de la infraestructura y valoración total son factores predictores de la adherencia.

**Tabla 85.** Variables introducidas/eliminadas(a)

Modelo	Variables introducidas	Variables eliminadas	Método
1	EvalInfraestructura		Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar $\leq$ ,050, Prob. de F para salir $\geq$ ,100).

2	EvaActividad	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).
3	EvaDocente	Por pasos (criterio: Prob. de F para entrar <= ,050, Prob. de F para salir >= ,100).

a Variable dependiente: Adherencia

**Tabla 86. Resumen del modelo(d)**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	,352(a)	,124	,122	21,190
2	,376(b)	,141	,138	20,997
3	,401(c)	,161	,156	20,777

a Variables predictoras: (Constante), EvalInfraestructura

b Variables predictoras: (Constante), EvalInfraestructura, EvaActividad

c Variables predictoras: (Constante), EvalInfraestructura, EvaActividad, EvaDocente

d Variable dependiente: Adherencia

**Tabla 87. ANOVA(d)**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	31026,224	1	31026,224	69,101	,000(a)
	Residual	219560,587	489	448,999		
	Total	250586,811	490			
2	Regresión	35433,980	2	17716,990	40,185	,000(b)
	Residual	215152,831	488	440,887		
	Total	250586,811	490			
3	Regresión	40351,873	3	13450,624	31,158	,000(c)
	Residual	210234,938	487	431,694		
	Total	250586,811	490			

a Variables predictoras: (Constante), EvalInfraestructura

b Variables predictoras: (Constante), EvalInfraestructura, EvaActividad

c Variables predictoras: (Constante), EvalInfraestructura, EvaActividad, EvaDocente

d Variable dependiente: Adherencia



**Tabla 88. Coeficientes(a)**

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
1	(Constante)	9,045	4,572		1,979	,048
	EvaInfraestructura	2,521	,303	,352	8,313	,000
2	(Constante)	17,856	5,319		3,357	,001
	EvaInfraestructura	3,239	,377	,452	8,599	,000
	EvaActividad	-,837	,265	-,166	-3,162	,002
3	(Constante)	12,777	5,474		2,334	,020
	EvaInfraestructura	2,386	,450	,333	5,296	,000
	EvaActividad	-1,257	,290	-,250	-4,333	,000
	EvaDocente	1,087	,322	,230	3,375	,001

a Variable dependiente: Adherencia

**Tabla 89. Variables excluidas(d)**

Modelo		Beta dentro	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticos de colinealidad
						Tolerancia
1	Publicidad	-,113(a)	-2,438	,015	-,110	,829
	EvaActividad	-,166(a)	-3,162	,002	-,142	,637
	EvaDocente	,103(a)	1,650	,099	,075	,456
2	Publicidad	-,029(b)	-,462	,644	-,021	,462
	EvaDocente	,230(b)	3,375	,001	,151	,372
3	Publicidad	-,040(c)	-,661	,509	-,030	,461

a Variables predictoras en el modelo: (Constante), EvaInfraestructura

b Variables predictoras en el modelo: (Constante), EvaInfraestructura, EvaActividad

c Variables predictoras en el modelo: (Constante), EvaInfraestructura, EvaActividad, EvaDocente

d Variable dependiente: Adherencia

**Tabla 90. Síntesis**

F=31,158 p=,000	R2	β estandarizada	t	p
EvaInfraestructura	,124	,333	5,296	,000
EvaActividad	,141	-,250	-4,333	,000
EvaDocente	,161	,230	3,375	,001

Como puede observarse, el 16,1% de la varianza de la adherencia es explicada por la evaluación de la infraestructura, la evaluación de la actividad y la evaluación del personal docente, en este orden de importancia.

La Tabla 90 presenta, de modo resumido, las betas estandarizadas que indican los pesos de los factores anteriores, informando de la importancia de cada uno en la explicación de la adherencia.

### 3.- DATOS CUALITATIVOS

La presentación y análisis de los datos aportados por el Grupo de Discusión se ha realizado con arreglo al procedimiento expuesto en el diseño metodológico de esta investigación. Los datos han sido tratados de forma manual sobre la base de las metacategorías y categorías referidas directamente a los objetivos de este trabajo.

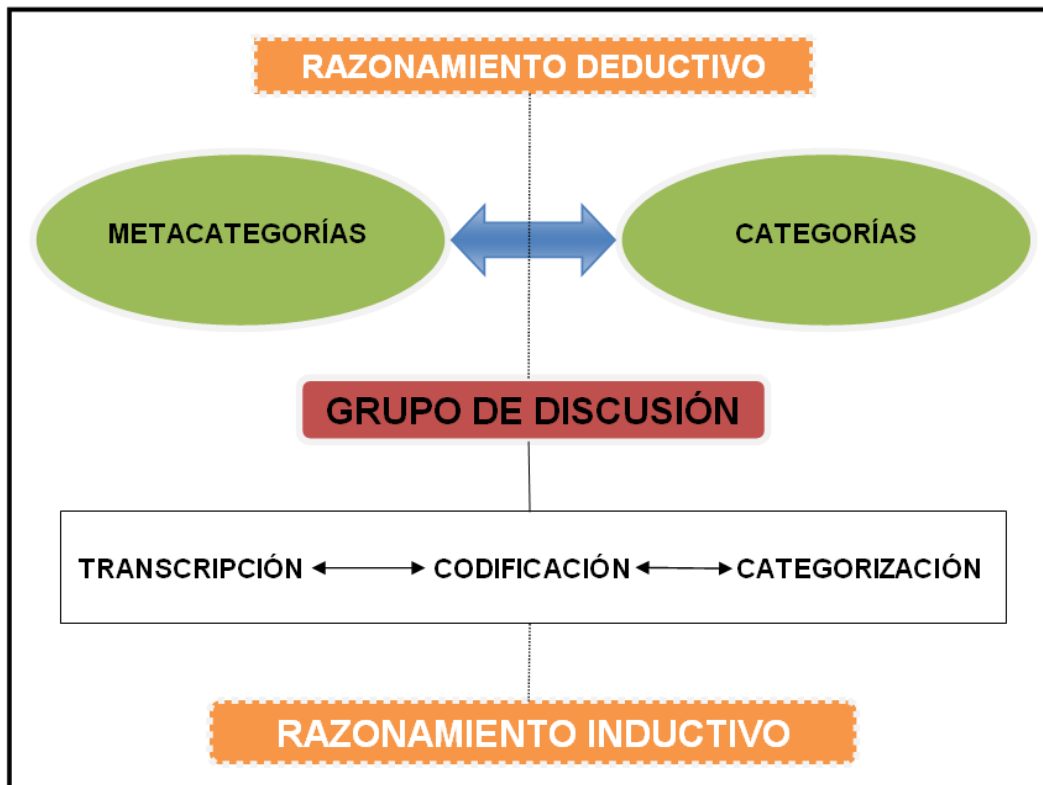


Figura 17. Tratamiento de los datos cualitativos

#### 3.1.- Grupo de Discusión

En la Tabla 91 se recogen, agrupados en las categorías, los datos obtenidos del Grupo de Discusión.

**Tabla 91.** Categorías del Grupo de Discusión

CATEGORÍA	COLECTIVO			
	Coordinador Centro	Monitores	Usuarios	Docentes
<b>Sentido de los centros municipales de cultura</b>	<p><b>C:</b> Ofrece un conjunto de actividades formativas, lúdico y recreativas que satisfagan las demandas de la población.</p> <p><b>C:</b> Ayuda a conciliar la vida laboral y familiar.</p> <p><b>C:</b> Llena el vacío formativo de la población.</p> <p><b>C:</b> Conecta con las necesidades formativas y culturales de la población.</p> <p><b>C:</b> Forma parte de la formación permanente de las personas de la localidad desde el ámbito de las iniciativas educativas no formales e informales.</p>	<p><b>M1:</b> Sigue apostando por una de las mayores tradiciones de Churriana, que es la música.</p> <p><b>M2:</b> Despierta aquellas actitudes ocultas que desconocen los vecinos que tienen.</p> <p><b>M3:</b> Introducir nuevos elementos de la cultura, no tan propios de la historia y tradiciones de este pueblo.</p> <p><b>M4:</b> Pretende colaborar con los centros en la formación en valores como la lectura, la igualdad de sexos, respeto por el medio</p>	<p><b>U1:</b> Es necesario tener un espacio en el que desarrollar las aficiones que uno tiene.</p> <p><b>U6:</b> A mí me ha venido bien para aprender muchas cosas que no pude aprender en mi niñez por circunstancias de la vida.</p>	<p><b>D1:</b> A mí me parece que lo que se hace en lugares como éste complementa, cuando hay sintonía entre los centros, las actividades que se desarrollan en los colegios.</p> <p><b>D2:</b> Nos ayuda a realizar una serie de actividades que, por falta de tiempo, de medios... no se pueden llevar a cabo en los colegios como nos gustaría.</p> <p><b>D4:</b> En nuestro caso, que trabajamos con adolescentes, está claro que refuerza las actividades de prevención de conductas</p>

		ambiente, prevención de drogas...		perjudiciales para la salud y de promoción de hábitos de vida saludable, además de la defensa, respeto, conservación del medio ambiente.
<b>Despertar, motivar e incentivar la cultura</b>	<b>C:</b> La Concejala me entregó en su día la Ley de Bases de Régimen Local, de la que yo extraje que mi trabajo, coordinando este Centro, tenía que centrarse fundamentalment e en llenar este edificio de contenido acorde con la tradición y las nuevas exigencias de la sociedad.	<b>M1:</b> Yo tenía claro que a pesar de la tradición musical del municipio, no me podía quedar ahí y tenía que seguir estimulando esta tradición en las nuevas generaciones. <b>M2:</b> Mi tarea como monitor la centro en promover e invitar a que la gente descubra su faceta pictórica quizá desconocida para ellos. <b>M5:</b> Los distintos	<b>U1:</b> Yo siempre viví en mi familia una gran afición por la música y quise venir al Centro para ver si era capaz de continuar con esta tradición tan presente en mi vida. <b>U2:</b> Desde pequeña siempre me han atraído los lápices de colores, las acuarelas, me gustaba emborronarlo todo, pintar, colorear... y cuando supe que el Centro ofertaba un curso de pintura	<b>D3:</b> La escuela necesita de otros agentes e instituciones que ayuden a indagar en la personalidad de cada uno sus gustos, preferencias para realizarse como persona. <b>D4:</b> La educación en competencias exige de una labor de profundización y matización que las instituciones educativas no pueden abordar en toda su plenitud y son estos centros

		<p>Concejales con los que he trabajado me dejaron claro que mi labor tenía que centrarse en impulsar, estimular, avivar... en mi caso concreto la lectura de los vecinos.</p>	<p>no lo dudé.</p> <p><b>U6:</b> Para mí supuso una gran alegría pensar que podía tener la oportunidad de aprender tantas cosas, que no pude hacer en su día, de aprender lo que ahora aprenden los niños, como mis nietos.</p>	<p>los que deben animar a la población a esa formación más completa de las exigencias de nuestra época.</p>
<p><b>Rescatar y difundir las expresiones culturales del pueblo</b></p>	<p><b>C:</b> La programación cultural no se puede hacer sin tener presente de dónde emergieron las actividades culturales que definen a Churriana como una población con unos rasgos diferenciales propios, como por ejemplo la música. A partir de ahí, se ha pretendido también indagar la necesidad de la nueva población que se ha</p>	<p><b>M1:</b> La palabra churriana está unida a la música, suena a música... Nosotros somos conocidos en toda la provincia por la banda de música. Hubiese sido una pena no continuar con el fomento de esta tradición.</p> <p><b>M3:</b> De acuerdo con lo que dice el Coordinador, pero es cierto también que tan importante como difundir</p>	<p><b>U1:</b> Que yo recuerde en mi familia le gustaba a mi abuelo, a mi padre, a mi tío y a dos primos más. Todos músicos.</p> <p><b>U4:</b> Mi abuela disfrutaba bastante cuando la sección femenina les propuso formar un grupo de bailes regionales.</p>	<p><b>D1:</b> En nuestra profesión lo que denominamos concreción curricular nos lleva a indagar las expresiones culturales más próximas a las niñas y niños del colegio, para a partir de ahí reflejar en nuestra programación todo un conjunto de actividades significativas para ellos.</p> <p><b>D3:</b> Educar es</p>

	<p>establecido en esta localidad y que no está tan enraizada en las tradiciones culturales de la población autóctona.</p>	<p>las expresiones ya existentes es ofrecer nuevas oportunidades para aprender para que se conviertan, alguna vez, en expresiones propias.</p> <p><b>M4:</b> Churriana ha sido una población eminentemente agrícola y las actividades extraescolares relacionadas con el medio ambiente van en esta dirección.</p> <p><b>M5:</b> Siempre hubo en Churriana afición por la lectura. Mi padre me cuenta que en el casino se podían retirar libros y existía una pequeña biblioteca municipal por llamarla de alguna manera.</p>		<p>mucho más que instruir y qué duda cabe que la búsqueda de las expresiones culturales del pueblo son un punto de partida para una formación personalizada de nuestro alumnos, que es en definitiva lo que pretendemos cuando educamos.</p>
--	---	---	--	--

<p><b>Despertar las aptitudes culturales de la población</b></p>	<p><b>C:</b> El Centro Municipal de Cultura, desde mi punto de vista, supone toda una estrategia evaluativa para que las personas conozcan sus aptitudes, gustos y preferencias en materia cultural. Solo a través de la participación en las actividades que proponemos se podrá descubrir si tienen puntos fuertes en la materia artística con la que se relaciona.</p>	<p><b>M1:</b> Hay muchos alumnos que no pueden proseguir estudios musicales por no tener suficientes aptitudes, pero nuestro objetivo no es hacer profesionales de la música, sino que las personas disfruten con ella, y si luego alguno destaca, que pueda continuar.</p> <p><b>M2:</b> Evidentemente, en mi área se necesitan una serie de aptitudes innatas. Muchos no las tienen, pero el hecho de no poseerlas no significa que no puedan trabajarse.</p> <p><b>M3:</b> También en mi área se</p>	<p><b>U2:</b> Hombre, yo sé que no voy a ser Picasso, pero lo que hago me gusta y la gente lo valora positivamente y se alegra cuando descubre en mí una faceta que desconocía hasta yo misma que tenía.</p> <p><b>U3:</b> A mí siempre me gustó bailar pero lo interesante ha sido que mi pareja, que antes no le gustaba el baile, disfrute con venir todos los viernes a bailar conmigo.</p>	<p><b>D2:</b> La decisión por participar en una actividad concreta lleva el reconocimiento implícito de una potencial aptitud.</p> <p><b>D2:</b> El disfrute por actividades específicas como la música, la pintura y la danza, que se ofertan aquí, ponen de manifiesto una predisposición especial hacia esas actividades.</p>
--	---	---	---	--

		necesitan aptitudes, que yo las entiendo en un continuo de más a menos, y así se puede decir que casi todas las personas, por no decir todas, pueden practicar lo que proponemos.		
<b>Fomentar el disfrute en las manifestaciones culturales</b>	<b>C:</b> El hecho de tener aptitudes no implica que la gente tenga una atracción por venir a realizarla. Yo entiendo que cuando una persona permanece en el tiempo en esa actividad es no sólo porque tenga aptitudes, sino también porque está disfrutando con lo que hace.	<b>M2:</b> No os podéis ni imaginar el sentimiento de entusiasmo que se aprecia cuando a final de curso el alumno expone su obra al público en general.  <b>M3:</b> Con la actividad que yo dirijo, no sólo disfrutaban los niños y las niñas, sino que es una actividad de alegría mayor, puesto que la familia entera acude con entusiasmo	<b>U2:</b> Con todo lo que me está costando este taller, yo no vendría si no me sintiese a gusto conmigo misma.  <b>U3:</b> Desde que acudo al baile he adelgazado y me siento mejor conmigo misma.  <b>U6:</b> Para mí supone una liberación y salir de la rutina, el tener que venir cada tarde a trabajar las matemáticas, la lengua...	<b>D2:</b> Los padres y las madres nos cuentan la satisfacción de sus hijos cuando los llevan al Cortijo del Pino o cuando pasean por esa actividad que se llama Mi pueblo un trocito del Planeta.  <b>D4:</b> No os podéis ni imaginar los comentarios que hicieron los alumnos de cuarto cuando participaron en el viaje al nacimiento del



		<p>a las representaciones que hacemos cada trimestre y al final de curso. Las caras lo indican todo.</p> <p><b>M5:</b> Sería muy indicativo poder grabar el nivel de concentración y la expresión de tranquilidad y gozo que experimentan algunos lectores en la sala o algunas madres enseñándoles el contenido de los cuentos a sus hijos pequeños.</p>		río Dílar.
<p><b>Motivos por los que acuden al Centro</b></p>	<p><b>C:</b> La gente viene al Centro por distintos motivos. Unas veces por opción personal y otras por responsabilidad, como es el caso de las familias que apuntan a sus hijos en las diferentes actividades extraescolares.</p>	<p><b>M1:</b> a mí lo que me confiesan muchos de mis alumnos es que han visto a otros niños tocar en la banda y se animaron por eso a venir.</p> <p><b>M2:</b> En la escuela le habían comentado a</p>	<p><b>U5:</b> Me encanta leer. El tiempo se pasa muy deprisa cuando cojo un libro y quiero hacer verdad eso que dicen de que el mejor amigo es un libro.</p> <p><b>U6:</b> Liberarme de las tensiones de cada día,</p>	

	<p>Sé que también hay quien viene forzado por sus padres, quien lo hace por llenar un vacío en sus vidas, por distraerse, por relacionarse con otras personas y hasta como terapia para curar la soledad por la pérdida cada vez más acentuada de sus círculo de familiares y amigos.</p>	<p>algunos de ellos que tenían facilidad para el dibujo. Incluso otros me cuentan que sacaban buenas notas en dibujo en la escuela y en el instituto.</p>	<p>hablar con otras personas diferentes y aprender cosas que en su día no pude, son las cosas que hicieron que un día viniese al este Centro.</p>	
<p><b>Gestión y planificación del Centro</b></p>	<p><b>C:</b> La planificación de las actividades se hace en función de la demanda e intereses de los ciudadanos, usuarios... a través de encuestas y del buzón de sugerencias, sin olvidar las peticiones de los Centros y la concepción cultural del concejal de turno.</p>		<p><b>U1:</b> El horario de los conciertos que se organizan en Granada nos obliga a salir muy pronto de Churriana. Eso hace que mucha gente no quiera ir.</p> <p><b>U3:</b> A mí hay cosas que no me gustan del todo, como por ejemplo cuando la propaganda dice que si no se apunta un</p>	<p><b>D4:</b> Aunque estamos agradecidos con la oferta cultural, a mi me gustaría que partiese más de la iniciativa de nuestros centros, que tuviese en cuenta las sugerencias del profesorado, de los claustros...</p>

			número mínimo de personas la actividad no se realiza. Porque más de una vez se ha suspendido alguna actividad por faltar una o dos personas.	
<b>Valoración social del Centro</b>	<b>C:</b> En general, en el buzón de sugerencias no hay demasiadas críticas negativas, lo que me hace pensar que la mayoría de los usuarios entiende el papel social de este Centro en la vida del municipio.	<b>M2:</b> Las familias valoran positivamente un hecho claro, que no tengan que trasladarse a Granada o a otros sitios para poder practicar una actividad, como en mi caso es la pintura.  <b>M4:</b> Hasta mis oídos han llegado voces de satisfacción y reconocimiento por la oferta variada de actividades de este Centro.  <b>M5:</b> Son múltiples las	<b>U1:</b> Para nosotros es una alegría no tener que desplazarnos a Granada en las actividades previas al Conservatorio de Música. Nos supone un ahorro de energía y de dinero y de tiempo.  <b>U6:</b> Es una gran alegría saber que en tu pueblo tienes cosas para acudir y aprender y tratar con la gente, y hablar con la gente. Y te vas	

		<p>felicitaciones que por parte de los usuarios se hacen a los distintos programas que desarrollamos.</p>	<p>a tu casa contento por lo que has comentado con la gente, tus preocupaciones, lo que te aconsejan que hagas...</p>	
<p><b>Valoración de instalaciones</b></p>	<p><b>C:</b> En cuanto a recursos materiales, hay que mejorar algunas cosas, como por ejemplo compra de material para la escuela de música, el taller de pintura demanda un tórculo para grabados y, en general, hay que ampliar las instalaciones, porque se han quedado pequeñas. Incluso con la apertura del teatro las instalaciones son insuficientes.</p>	<p><b>M1:</b> Yo hablaría de un antes y después de abrir el teatro y le otorgaría un tres en la primera etapa y un cuatro en la segunda. El teatro, el escenario del teatro, nos permite ahora ensayar de manera más cómoda que antes. El espacio conseguido no se puede comparar con el aula que se nos otorgó al principio.</p> <p><b>M2:</b> Yo creo que sería conveniente buscar una sala</p>	<p><b>U5:</b> Como usuario de la Biblioteca, entiendo que es una Biblioteca luminosa y cálida, echo de menos un sistema informático de consulta de los fondos bibliotecarios para saber si el libro está, si está prestado, cuando se va a devolver...</p> <p><b>U6:</b> A veces se pasa frío en el invierno. La calefacción tiene que encenderse antes, porque nosotros venimos muy pronto.</p>	

		<p>más amplia que permita introducir nuevas técnicas, como el modelado y el grabado, que precisa de agua y de instrumental de gran calado como el tórculo para imprimir los grabados.</p> <p><b>M3:</b> Aunque en la sala se han puesto espejos y el pavimento de madera, el espacio no es el adecuado y también haría falta poner unas barras en la pared para realizar ciertos ejercicios.</p>		
<p><b>Existencia de Proyecto de Centro</b></p>	<p><b>C:</b> Es necesario que todos los que tenemos algo que ver con este Centro reflexionemos sobre aquello que, tras la experiencia desarrollada en</p>	<p><b>M5:</b> No sería malo que existiera un documento así. Porque así yo misma sabría a qué tengo que atenerme cuando cada curso hago la</p>		

	<p>estos años, desde que el Centro está abierto, ha merecido la pena, merece la pena y seguirá mereciendo la pena en el futuro, para que sea el punto de partida de un proceso de reflexión conjunto que dé pie a la elaboración de un proyecto de actividades del Centro que aterrice en muchos aspectos que hoy día quedan al albur de lo que cada monitor decide</p>	<p>programación de la Biblioteca, contaría con unos elementos comunes y básicos que me ayudarían mucho en mi trabajo y que también pienso que ayudaría a que todo lo que se hace en esta casa, sea más pasajero o permanente (como es el caso de una biblioteca), se integrara mucho mejor y diera a conocer la vinculación que existe entre todo lo que hacemos los que trabajamos aquí.</p> <p><b>M2:</b> A mí me resulta muy importante saber qué es lo que tengo que hacer durante todo el curso. Si no contara con una</p>		
--	---	---	--	--

		<p>programación en la cabeza, difícilmente podría impartir un curso de pintura. Tenerla escrita es importante para saber qué es lo que tienes que ir haciendo, qué camino vas a recorrer, en qué momento te encuentras y cómo vas a ir progresando en el tiempo que te queda.</p>		
<p><b>Presencia de otras entidades</b></p>	<p><b>C:</b> En Churriana hay colectivos que pasan por dificultades de muchos tipos y que cuando necesitan ayudan tienen que saber a dónde han de acudir. Los servicios que debe prestar un Ayuntamiento no pueden ser sólo de índole cultural o educativo, sino también de asesoramiento y de intervención</p>		<p><b>U6:</b> Yo estoy en la Junta de esta asociación y puedo confirmar que lo que has dicho es cierto. De hecho, es que no nos molestamos en buscar otro sitio. Nos sentimos muy a gusto viniendo aquí para reunirnos. Y siempre lo hemos hecho con el respaldo de los responsables de</p>	

	<p>ante diferentes situaciones. Por eso, en este Centro se decidió que también estuvieran los responsables de determinados servicios: los servicios sociales, atendidos por un trabajador social y un educador social; un gabinete jurídico y un gabinete psicológico.</p> <p><b>C:</b> También aquí encuentran los mayores y las personas de fuera que han decidido vivir con nosotros y carecen de estudios otra oportunidad para seguir aprendiendo, en la Sección de Educación Permanente, o escuela de adultos.</p> <p><b>C:</b> Este Centro abre las puertas a todas las</p>		<p>esta casa, sin que nos hayan puesto nunca ninguna pega por hacerlo.</p>	
--	--	--	--	--



	<p>asociaciones participadas por churrianeros y churrianeras.</p> <p>Algunas ONGs deciden reunirse aquí, y para eso nos localizan a alguno de los responsables para que se prepare convenientement e una sala y aquello que puedan necesitar para la junta o asamblea de socios que haya prevista.</p>			
<p><b>Información, asesoramiento a colectivos singularizados</b></p>	<p><b>C:</b> Con todos estos servicios lo que se pretende es ofrecer aquella información y todo lo que de ella se derive a colectivos de nuestro pueblo que, por sus características (me refiero a mayores, discapacitados, padres de alumnos que faltan sistemáticamente</p>			

	a la escuela o al instituto, mujeres maltratadas...), que necesitan tener un lugar y un servicio que esté especializado en aquellas cuestiones que les afectan directamente.			
<b>Antigüedad como usuarios del Centro</b>	<b>C:</b> Yo llevo ocho años.	<p><b>M4:</b> Yo llevo dos años.</p> <p><b>M2:</b> Yo llevo cinco años dando clase de pintura.</p> <p><b>M1:</b> Yo, cuatro.</p> <p><b>M5:</b> Yo llevo desde que se abrió el Centro como responsable de la Biblioteca. Ocho años.</p> <p><b>M3:</b> Yo también llevo cuatro años trabajando aquí.</p>	<p><b>U5:</b> Me hice el carné de socio de la Biblioteca cuando aún no se había inaugurado este Centro.</p> <p><b>U1:</b> Yo llevo seis años.</p> <p><b>U4:</b> Yo llevo trayendo a mi hijo desde hace dos años.</p> <p><b>U3:</b> Yo llevo dos años.</p> <p><b>U2:</b> Yo, tres.</p> <p><b>U6:</b> Yo también llevo dos años</p>	<p><b>D2:</b> Que yo recuerde, por lo menos desde hace cinco años este Centro viene colaborando con el Colegio en el que yo trabajo.</p> <p><b>D3:</b> Éste es mi tercer año colaborando en las actividades extraescolares.</p> <p><b>D4:</b> Con el instituto se llevará trabajando por lo menos desde hace cuatro años.</p> <p><b>D1:</b> Con mi</p>

				escuela, que yo sepa, desde hace varios años, por lo menos desde hace cuatro o cinco.
--	--	--	--	---

### 3.2.- Comentario a los datos del Grupo de Discusión

Los participantes en el Grupo de Discusión tienen opiniones muy diversas sobre el sentido del Centro Municipal de Cultura. Probablemente, derivadas de la diferente perspectiva desde la que se posicionan dentro de su estructura organizativa. Así, si para el Coordinador el Centro tiene sentido por la posibilidad de ofertar actividades lúdico-recreativas, culturales y educativas que satisfacen las demandas y necesidades de la población, ayudando a que determinados sectores puedan encontrar en su oferta aquella actividad educativa que responda a alguna necesidad no satisfecha con otras ofertas, los monitores se posicionan más a favor de que contribuya a conservar el rico acervo cultural y artístico del que hace gala la población de Churriana, a introducir nuevos conceptos culturales y artísticos que despierten el interés a otra parte de la población por dimensiones de la cultura, del arte, de la educación que no están tan arraigadas entre las gentes del municipio y también a cumplir una función de colaboración socioeducativa con otras instituciones presentes en el municipio, materializando iniciativas tendentes a la incorporación de buenos hábitos de vida saludable (respeto por el medio ambiente), la eliminación de conductas de riesgo (drogas), la educación en valores (igualdad entre sexos) y la colaboración con los centros educativos en el fomento de la lectura. En estos últimos aspectos hay coincidencia plena con lo que manifiestan los docentes de los centros educativos, para los cuales un Centro Municipal de Cultura como el de Churriana está llamado a complementar la acción educativa que se realiza en las aulas y a completar,

con una serie de actividades que no se pueden realizar en los centros educativos por diversas razones (falta de tiempo y de recursos, fundamentalmente), las acciones que se llevan a cabo para conseguir los objetivos de cada una de las etapas del sistema educativo. El alumnado, por su parte, define el Centro como el lugar en el que pueden aprender aquellas cosas a las que no tuvieron acceso durante su niñez y juventud; pero también como un espacio abierto en el que pueden desarrollar una amplia gama de aficiones propias. A continuación se recogen algunas de estas manifestaciones:

**C.** Churriana es una población cercana a Granada, pero sus habitantes, que normalmente trabajan, no tienen tiempo suficiente para buscar actividades que les agradan y estoy convencido de que este centro ofrece un conjunto de actividades formativas, lúdico y recreativas que satisfacen las demandas de la población. (28-32)

**M1.** Yo lo tengo muy claro, como monitor de música. Churriana, musicalmente hablando, había desaparecido dados los diferentes problemas que teníamos entre las bandas de música. Y el Centro Municipal de Cultura ha sido capaz de unirnos y seguir apostando por una de las mayores tradiciones de Churriana, que es la música. (33-37)

**D1.** La ley es clara en este sentido, apuesta por la colaboración y apuesta también por las competencias que no siempre se consiguen en los centros o instituciones educativas, sino que la familia y la educación no formal también deben colaborar en formar ciudadanos competentes. A mí me parece que lo que se hace en lugares como éste complementa, cuando hay sintonía entre los centros, las actividades que se desarrollan en los colegios. (47-52)

**M2.** Yo creo que no sólo ha llenado el vacío, como decía el coordinador, sino algo mucho más importante y fundamental, desde mi punto de vista,

y es que las actividades que aquí se programan, despiertan actitudes ocultas que desconocen los vecinos que tienen. (57-60)

**D4.** De las reuniones que mantenemos frecuentemente con este centro y los comentarios que se dicen en el claustro de profesores y lo que nos llega de la AMPA, han venido manifestando reiterativamente que gracias a este centro la labor complementaria que antes no se podía hacer ha dado un vuelco profundo en lo cuantitativo y en lo cualitativo. En lo cuantitativo, porque ofrece una paleta de actividades importantes. En lo cualitativo, porque hemos podido comprobar que las personas encargadas de las actividades tienen preparación suficiente para ello. Y hay una cosa fundamental, en nuestro caso, que trabajamos con adolescentes, está claro que refuerza las actividades de prevención de conductas perjudiciales para la salud y de promoción de hábitos de vida saludable, además de la defensa, respeto y conservación del medio ambiente. (76-86)

**M3.** Yo, que me he empadronado en este pueblo hace relativamente poco tiempo, tengo que manifestar que esta importancia del centro, a diferencia de otras localidades por las que he pasado, lo hace con una visión más globalizada, de la situación actual. Churriana es un pueblo con más de 12.000 habitantes, si no me equivoco, y de todos ellos y utilizando una expresión que he oído mucho, de churrianeros viejos, sólo habrá menos de la mitad. El resto lo conformamos personas jóvenes que nos hemos tenido que venir al cinturón de Granada para encontrar viviendas con un precio más asequible a nuestras necesidades. Y hay que reconocer que este centro ha sido capaz de introducir nuevos elementos de la cultura no tan propios de la historia y tradiciones de este pueblo. Y esto para mí es altamente significativo, porque respeta las tradiciones autóctonas, pero se vincula y atiende a los nuevos habitantes de esta localidad. (87-99)

**U1.** Como madre con niños en edad de la educación infantil, puedo decir que Churriana era un pueblo sin espacios, sin programación cultural y este centro, evidentemente, llena esta laguna. Nadie pone en duda que hoy es necesario tener un espacio en el que desarrollar las aficiones que uno tiene. (41-44)

**U6.** Concretamente, a mí me ha pasado algo parecido. Vamos, creo yo que lo que yo voy a decir está relacionado con lo que ha dicho el monitor de pintura. A mí me ha venido bien para aprender muchas cosas que no pude aprender den mi niñez, por circunstancias de la vida. (61-64)

Un aspecto que se aborda con bastante amplitud y que está muy relacionado con el sentido y finalidad del Centro Municipal de Cultura es el que da relieve a los grandes retos que tiene que asumir para que verdaderamente se convierta en aquella instancia animadora de la cultura y la educación en el municipio. El primero de los retos que se destacan guarda relación con el esfuerzo que hace el Centro por despertar intereses vinculados a estas dimensiones de la realidad, motivar a la ciudadanía para que se inmiscuyan en aquellas iniciativas que les puedan resultar interesantes e incentivar todos los rasgos culturales que puedan hacerse presentes en el contexto del municipio. En este sentido, existe plena unanimidad en que todos los que estaban concernidos directamente con las iniciativas del Centro tenían que hacer todo lo necesario por introducir aquellos contenidos propios de una dimensión artística presente en la historia cultural e idiosincrática del municipio al tiempo que apostar por nuevas realidades artísticas. Tanto el Coordinador, a quien se le encomendó diera vida al Centro, como los distintos Monitores, responsables cada uno de un área de conocimiento propio de la oferta cultural y educativa, manifiestan la preocupación compartida por introducir actividades que ofrecen la oportunidad a los vecinos y vecinas de relacionarse con áreas artísticas ya conocidas e incluso de descubrir nuevas realidades artísticas y culturales con las que despertar un nuevo interés por el aprendizaje.

**C.** Cuando me hice cargo de la coordinación de este centro, tenía clara que una de las necesidades que tenía esta localidad era la de dar importancia a la formación permanente. Hoy en día, y más en esta situación de paro que estamos atravesando, es más que una necesidad una obligación el que los ayuntamientos se planteen, como algo urgente y necesario, la programación de actividades no sólo lúdico-recreativas, sino también de carácter formativo, porque no todo es ni debe ser ocio y diversión, sino que debemos inculcar en nuestros vecinos el esfuerzo y la solidaridad para que puedan promocionarse como personas. En este sentido, era necesario que Churriana contase con un centro en el que sus actividades se dediquen a la formación permanente de las personas de la localidad desde el ámbito de las iniciativas educativas no formales e informales. (100-111)

**C.** Cuando la concejala me llamó para coordinar este centro, la verdad es que tenía un poco de miedo, que mis propuestas fuesen no tenidas en cuenta, que cayeran en el vacío e incluso me llegué a cuestionar si habría arrojo y valor para realizar una programación cultural de una entidad propia de una población cuantitativamente importante y que dada su cercanía a Granada, tenía noticias de lo mucho que se oferta en la capital. Por tanto, le pedí su opinión, o más que su opinión, le pedí que me dijera cuál era el objetivo que ella perseguía. Y no lo dudó. La concejala me entregó en su día la Ley de Bases de Régimen Local, de la que yo extraje que mi trabajo, coordinando este centro, tenía que centrarse, fundamentalmente, en llenar este edificio de contenido acorde con la tradición y las nuevas exigencias de la sociedad. (163-173)

**M1.** Pues yo no sé si ya lo hemos dicho antes, yo ya he manifestado la importancia que tiene la música en este pueblo y esa importancia se ha reflejado o mejor dicho se refleja continuamente en la programación anual, mensual... y a través de los SMS que lanza el Ayuntamiento para que la población acuda a las actividades que organizamos. Se hace un

gran esfuerzo por invitar a la participación. Continuamente, mensualmente aparecen en nuestras casas el folleto divulgativo de las actividades que aquí se realizan. En mi caso concreto, yo tenía claro que a pesar de la tradición musical del municipio, no me podía quedar ahí y tenía que seguir estimulando esta tradición en las nuevas generaciones. (138-147)

**M2.** Pues yo al contrario de lo que ha dicho mi compañero, tengo que decir que en el ámbito de las bellas artes y en concreto la pintura en Churriana no había ninguna tradición, a pesar de que la música esté dentro de las bellas artes. Yo lo tenía mucho más difícil que José Luis. Se puede decir que yo partía de cero. O quizá sería mejor decir que de menos cero. Me encontraba y me he encontrado con muchas dificultades para dar a conocer mi tarea como monitor de pintura. Esta actividad era un poco como considerada rarilla. Se decía que sólo podían venir aquellas personas que tuvieran una sensibilidad grande y unas cualidades excepcionales. Mi tarea como monitor la centro en promover e invitar a que la gente descubra su faceta pictórica, quizá desconocida para ellos. (148-158)

**M5.** Cuando antes hablaba mi compañero encargado de las tareas de la pintura, me rondaba una serie de ideas que ahora con la intervención de Diego y sus comentarios sobre la música, se me han ido, pero me atrevería a decir que somos dinamizadores de todas las actividades que de manera general se realizan en la casa de la cultura y de manera particular las que cada uno en nuestra faceta venimos desarrollando. Yo tengo la suerte de haber trabajado con dos personas distintas y responsabilidades de este centro de cultura. Y creo que coinciden en bastantes aspectos su manera de pensar y de sentir la cultura de este pueblo. Me atrevería a decir que los distintos concejales con los que he trabajado me dejaron claro que mi labor tenía que centrarse en impulsar,



estimular, avivar, en mi caso concreto, la lectura de los vecinos. (185-195)

El alumnado, por su parte, confirma la validez de la pretensión del Centro por continuar con las tradiciones propias del pueblo, reconociendo además que todas las iniciativas representan una oportunidad para volver a las aulas o por sentarse en un pupitre por primera vez, por no haber podido acudir a la escuela en su niñez.

**U2.** Yo tengo ya cuarenta y cinco años y mi vida tiene un recorrido importante en distintas facetas. Las personas mayores tenemos la dificultad de que se nos olvidan las cosas que hacemos en el día a día. Sin embargo, nos acordamos de las cosas más pequeñas que nos ocurrieron cuando éramos niñas. Puedo hasta decir los juegos que practicábamos, las tradiciones que había en este pueblo, la única actividad que realizábamos todas las mujeres, que era la de coser. Nos sentábamos varias vecinas en la puerta cuando era verano o alrededor de brasero en el invierno, pero la única actividad que había era la costura. Y a mí desde pequeña siempre me han atraído los lápices de colores, las acuarelas, me gustaba emborronarlo todo, pintar, colorear, y cuando supe que el centro ofertaba un curso de pintura, no lo dudé. (201-211)

**U6.** Yo no sé si he entendido bien lo que acabas de decir tú, pero lo que es verdad es que yo antes no podía haber hecho lo que estoy haciendo. A mí me daba mucha vergüenza no saber leer ni escribir, no me gustaba que la gente me viera firmar con el dedo, me daba mucha vergüenza todas esas cosas. Aunque también me daba vergüenza que me vieran venir al centro de adultos. La gente de este pueblo, como pasa en muchos pueblos, le gusta darle mucho a la lengua y se reían cuando nos veían venir con los libros, las libretas y los lápices. Y muchas de las que se reían, les pasaba lo mismo que a mí. Pero la vergüenza hacía que no

viniesen a este centro porque se creían más importantes que nosotras. Para mí supuso una gran alegría pensar que podía tener la oportunidad de aprender tantas cosas que no pude hacer en su día. De aprender lo que ahora aprenden los niños, como mis nietos. (236-247)

Resulta también interesante la aportación de los Docentes de los Centros Educativos del Municipio. En líneas generales, consideran que un Centro como el de Churriana está llamado a ofrecer oportunidades de aprendizaje que complementen las actividades propias de la escuela, ayuden a conocerse mejor a los usuarios y usuarias y colaboren en la formación de los rasgos propios de su personalidad. Por otra parte, creen que sus iniciativas deben ir en la misma dirección de lo marcado en la LOE en relación con los nuevos aprendizajes por competencias, dado que la escuela no puede pretender ser la única instancia que aborde esta nueva concepción del aprendizaje.

**D3.** Los profesores de esta zona tenemos una gran dificultad. Bueno, una no, muchas. Pero me voy a referir concretamente a la ratio, o para que me entendáis todos, al número de alumnos que hay matriculados en cada clase. Churriana, como le ocurre a otras muchas localidades del cinturón de Granada, se ha llenado de matrimonios con hijos en edad escolar. Y esto ha tenido y tiene una repercusión importante en la calidad de la enseñanza. Por tanto, la escuela necesita de otros agentes e instituciones que ayuden a indagar en la personalidad de cada uno sus gustos y preferencias para realizarse como persona. (212-220)

**D4.** Hombre, hoy en día, de todos es sabido que a la escuela se le exige mucho. Antes sólo se pedía que los alumnos supiesen muchas matemáticas, mucha lengua, mucha historia... Pero todos sabéis que ahora la cosa ha cambiado mucho. Se nos exige que formemos a personas y esa labor es ardua, difícil y poco comprendida. A mí, y a otros compañeros, nos piden los padres que sus hijos sepan muchas

matemáticas y mucha lengua y les da igual otras cosas que la legislación actual, y nosotros como profesionales de la docencia, entendemos que hay que añadir. Os voy a poner un ejemplo concreto. La educación en competencias exige de una labor de profundización y matización que las instituciones educativas no pueden abordar en toda su plenitud, y son estos centros los que deben animar a la población a esa formación más completa de las exigencias de nuestra época. (224-235)

El segundo reto que se aborda con cierta amplitud es el que está relacionado con la misión del Centro Municipal de Cultura como instancia que debe salvaguardar la herencia cultural y artística del Municipio. En este sentido, es concordante el posicionamiento tanto de los Monitores, involucrados en actividades muy arraigadas entre las gentes del Municipio (como la música, las relacionadas con el medio ambiente o la lectura), como de los usuarios y usuarias, que relatan momentos de su propia historia o de la historia de su familia con especial vinculación a alguna de las actividades que ha rescatado e incentiva el Centro Municipal de Cultura. Para el Coordinador, sin embargo, aunque Churriana tiene una identidad propia, ha resultado ser, con el paso del tiempo, la suma de muchas gentes venidas de distintas localidades que han ampliado el espectro de intereses culturales propio de las gentes primigenias del Municipio. Y esta realidad ha producido un reenfoque dentro de las preocupaciones del Centro por ofrecer aquellas actividades presentes en otras épocas y mantenidas hasta el momento presente con aquellas otras que resultan de los intereses de los nuevos pobladores.

**C.** Pues que la pregunta que haces es... difícil de contestar. No sé si tendríamos antes que definir qué es la expresión cultural de un pueblo tan variopinto como éste y que como decía alguien antes ha crecido con gente de diferentes localidades o de la misma capital con gustos también diferentes. Éste no es un pueblo que podamos decir con unas raíces unitarias. A lo mejor en la Alpujarra o en los Llanos de la Calahorra, se pueden encontrar pueblos con identidades culturales de calado.

Siguiendo en esta línea, y aunque me repita, Churriana es una suma de muchas localidades y para conectar con todas las expresiones culturales de este pueblo habría que partir del conocimiento o de la procedencia de cada una de las familias que ha llegado. Por eso, la programación cultural no se puede hacer sin tener presente de dónde emergieron las actividades culturales que definen a Churriana, como una población con unos rasgos diferenciales propios, como por ejemplo la música. A partir de ahí se ha pretendido también indagar la necesidad de la nueva población que se ha establecido en esta localidad y que no está tan enraizada en las tradiciones culturales de la población autóctona. (259-274)

**M1.** Es verdad que hay que ser generoso con la manera de pensar y de entender la vida de las nuevas gentes que se han establecido en Churriana, pero la gente nueva no puede hacer que se aparquen las actividades de toda la vida de nuestro pueblo, aunque yo reconozco que churrianero es aquel que paga sus impuestos en este pueblo y tiene su domicilio en él. Pero queramos o no, le guste o no le guste a la gente, la palabra Churriana está unida a la música, suena a música, nosotros somos conocidos en toda la provincia por la banda de música; hubiese sido una pena no continuar con el fomento de esta tradición. (275-283)

**M3.** Las palabras que ha dicho antes el coordinador y las que ahora ha dicho mi compañero de música me hacen pensar en la importancia de lo viejo sin olvidar lo nuevo. La gente le gusta sentirse, la gente se siente parte de un pueblo cuando se tienen en cuenta sus intereses, sus gustos, sus preferencias... Y estoy de acuerdo con lo que dice el coordinador, pero es cierto también que tan importante como difundir las expresiones ya existentes es ofrecer nuevas oportunidades para aprender para que se conviertan alguna vez en expresiones propias. (284-291)

Sobre la importancia de que la educación que se imparte en un Centro como el de Churriana, en paralelo con lo que se hace en los centros educativos, sea manifestación de la expresión cultural del Municipio, para que puedan identificarse aquellos rasgos propios de su entorno cultural y social, se manifiestan los docentes. Ellos, en uso de la terminología propia del ámbito de lo formal, se posicionan a favor de una programación que parta de un esfuerzo de concreción curricular de los contenidos propios del aprendizaje a partir del análisis del contexto y del alumnado destinatario.

**D1.** En esa línea en que os estáis manifestando yo también tengo que decir, como docente de infantil, que la legislación, la concreción curricular, tanto en infantil como en primaria y en la ESO, va en esa dirección de búsqueda de la identidad de cada pueblo. Los que tenéis hijos o nietos en infantil habréis podido comprobar que cuando llevan los trabajos a casa las fichas que realizan van en ese sentido. Si estamos trabajando los alimentos, pues intentamos que sean cosas cercanas a ellos, que las vean en sus casas o en las fincas que ellos ven cuando van con sus padres en el coche hacia Granada. En nuestra profesión, lo que denominamos concreción curricular nos lleva a indagar las expresiones culturales más próximas a las niñas y niños del colegio para, a partir de ahí, reflejar en nuestra programación todo un conjunto de actividades significativas para ellos. (316-327)

**D3.** Nuevamente, y con la intervención de la compañera, entramos en algo que ya hemos manifestado anteriormente: las exigencias de los padres, por un lado, y las exigencias de la legislación actual, en la cual cobra mucha importancia la expresión educación en su sentido amplio, que hoy en día, al contextualizarlo en nuestras programaciones, se malinterpreta por muchas familias, que desconociendo la normativa actual, pretenden imponer sus criterios. Esa es la razón por la que muchos profesores y profesoras no vean con buen grado la colaboración que exige la legislación entre las familias y la escuela. Como decía al

principio, educar es mucho más que instruir y qué duda cabe que la búsqueda de las expresiones culturales del pueblo es un punto de partida para una formación personalizada de nuestros alumnos, que es en definitiva lo que pretendemos cuando educamos. (328-339)

Existe también un consenso en que las actividades que oferta el Centro, además de conservar la cultura propia del Municipio y apostar por otras realidades artísticas y culturales de nuevo cuño, intentan trabajar las aptitudes que son necesarias para el desarrollo de las tareas inherentes al ejercicio de las actividades propuestas. A este respecto, el Coordinador está de acuerdo en que, en muchos casos, es el contacto con una actividad nueva la que hace que la persona que se relaciona con ella descubra que tiene aptitudes que no sabía que poseía. Aunque el hecho de que se posean ciertas aptitudes no significa que quien cree tenerlas para una actividad específica deba dedicarse a ella. Como tampoco el no poseerlas significa que no se pueda disfrutar, de algún modo, de ciertas actividades. En este sentido es como se manifiestan los responsables de varias actividades.

**MOD.** Pero aparte de rescatar las tradiciones y expresiones culturales, amén de introducir otras nuevas, ¿pensáis que se está haciendo algo por potenciar las habilidades que cada uno tiene y que sin duda tienen las personas de este municipio? (351-354)

**C.** Antes comentaba que es difícil realizar una programación en la cual se pueda ofertar un abanico de actividades grande, tan grande como habilidades personales exista en cada uno de los habitantes de este pueblo. Conocer las habilidades de los churrianeros y churrianeras es difícil, tremendamente difícil diría yo. Lo que sí es cierto es que este centro es en sí mismo un receptor de personas que unas veces vienen porque creen que tienen habilidades y otras simplemente para probar. Yo tengo que reconocer que en el control de la asistencia muchas personas prueban y cuando no se identifican o no se sienten capaces,

abandonan. El centro, desde mi punto de vista, supone toda una estrategia evaluativa para que las personas conozcan sus aptitudes, gustos y preferencias en materia cultural. Sólo a través de la participación en las actividades que proponemos se podrá descubrir si tienen puntos fuertes en la materia artística con la que se relacionan. (355-367)

**M1.** Recuerdo cuando estudié magisterio que la profesora de música nos decía que la música no sólo es para el que sabe o tiene habilidades para tocar un instrumento. El gran objetivo de la formación musical es, y valga la redundancia, hacer personas musicales, y en el ámbito de la música la habilidad o la no habilidad es algo subjetivo. Hay muchos alumnos que no pueden proseguir estudios musicales por no tener suficientes aptitudes, pero nuestro objetivo no es hacer profesionales de la música, sino que las personas disfruten con ella. Y si luego alguno destaca, que pueda continuar. (368-375)

**M3.** La danza también tiene mucho de parecido con las cosas que estáis diciendo. Yo tengo que reconocer que tengo alumnas patosas, con mala coordinación y otras que son todo lo contrario, tienen unas diferencias abismales con muchas de sus compañeras. Lo que más me disgusta es cuando las madres obligan a muchas niñas, porque yo lo que tengo sobretodo es niñas, a que estén aquí realizando algo que no les gusta. Sólo con verles la cara descubro quién está aquí por iniciativa propia y quién está aquí por agradar a su madre. Si queremos que las personas disfruten no podemos obligarlas, creo yo. Para no extenderme mucho, quiero decir que también en mi área se necesitan aptitudes, que yo las entiendo en un continuo de más a menos, y así se puede decir que casi todas las personas, por no decir todas, pueden practicar lo que proponemos. (421-432)

El alumnado, más que las aptitudes, valora el esfuerzo que realiza por adquirir una competencia nueva y el valor que a ello se le otorga.

**U2.** Bueno, yo os quiero decir la alegría que sentí la primera vez que vine a este centro y vi tantos cuadros colgados en la pared. Me parece a mí que eso impactó en mí de manera fuerte. Tan fuerte que vine a visitarla varias veces e incluso animaba a mis vecinas a que me acompañaran e incluso fui capaz de traer a mi marido a que la viese. Y sobre todo me alegró ver que las personas que habían pintado los cuadros eran personas de esta localidad, alguno vecino mío y eso fue un punto de inicio en mi vida. Hombre, yo sé que no voy a ser Picasso, pero lo que hago me gusta y la gente lo valora positivamente y se alegra cuando descubre en mí una faceta que desconocía hasta yo misma que tenía. (380-389)

**U3.** Es verdad lo que dice el monitor de pintura. A mí siempre me ha gustado el baile y a mi marido no. Incluso por eso hemos tenido alguna que otra peleílla, porque cuando él no quería ir a bailar yo me iba con alguna amiga que sí le gustaba y los hombres sois muy celosos. Yo he ido con él a otras cosas que a mí no me gustaban y él no era capaz de venir a bailar porque le daba vergüenza. Yo creo que en mi familia ha habido buenos bailarines, pero tuve la desgracia de que a mi marido no le gustara el baile. A mí siempre me gustó bailar, pero lo interesante ha sido que mi pareja, que antes no le gustaba el baile, disfrute con venir todos los viernes a bailar conmigo. (412-420)

Los docentes participan de estas opiniones, aunque su forma de expresarse delata una prudente distancia entre el reconocimiento de una aptitud para el ejercicio de una tarea y la posibilidad de que exista como tal o sea sólo una predisposición o potencial aptitud hacia aquella actividad con la que se experimenta un disfrute.



**D2.** Nosotros, en este aspecto, lo tenemos claro. Nadie acude a una actividad que no le gusta. El colegio ha tenido que recorrer un gran camino para conectar con los gustos de los niños y de las niñas. La respuesta que da cada alumno al asistir a una actividad, para nosotros tiene un potencial evaluador fuerte. Primero tiene que conocerla y luego decidir sobre ella. Esto es tan así que la decisión por participar en una actividad concreta lleva el reconocimiento implícito de una potencial aptitud. (390-396)

**MOD.** ¿Podrías matizar un poco más lo que dices? (398)

**D2.** Pues sí. De manera muy breve, muy breve y sin enrollarme tanto, creo que el disfrute por actividades específicas como la música, la pintura y la danza, que se ofertan aquí, ponen de manifiesto una predisposición especial hacia esas actividades. Esto es lo que quería decir antes. (399-402)

Sin embargo, las aptitudes no lo son todo. Probablemente, ni siquiera son lo más importante a la hora de conseguir que haya personas interesadas por las actividades que ofrece el Centro. Para el Coordinador, la clave está en conseguir que se disfrute con lo que se hace, aunque ello entrañe un esfuerzo. Los Monitores ejemplifican este sentimiento con relatos propios de las actividades que dirigen, lo que es confirmado igualmente por los docentes de los centros educativos. Y el alumnado reconoce que, de no ser por la satisfacción experimentada (que asume formas muy distintas dependiendo de la actividad de que se trate), no merecería la pena tanto esfuerzo.

**MOD.** Vamos a otra cuestión. Sobre todo por lo que ha dicho la monitora de danza sobre el disfrute. ¿Cómo se puede hacer que las personas gocen, se sientan a gusto en las distintas actividades que se realizan?

**C.** Para mí el disfrute es la piedra angular en la programación cultural que se realiza. Para ello tenemos que diferenciar la aptitud que ahora no

sabría definir de forma literal, con el disfrute en esa actividad. Son dos variables diferentes que no son excluyentes y que tienen fuerza por ellas mismas. Yo no sabría decir cuál es más importante de las dos. Pero cuando programo tanto aptitud como disfrute están presentes en mi cabeza y muchas veces para crearme un verdadero quebradero de cabeza, pero... ése es mi trabajo y para eso estoy aquí. El hecho de tener aptitudes no implica que la gente tenga una atracción por venir a realizarla. Yo entiendo que cuando una persona permanece en el tiempo en esa actividad, es no sólo porque tenga aptitudes, sino también porque está disfrutando con lo que hace.

**D2.** A este respecto, tengo que decir que son muchos los comentarios que los padres y las madres llevan a los tutores y tutoras de lo que hacen sus hijos fuera del colegio. Esos comentarios a nosotros nos sirven para programar las nuestras y para conectar con los intereses y los deseos de las familias. De alguna manera, son un punto de referencia para saber las demandas que los padres necesitan tener satisfechas. Por ejemplo, los padres y las madres nos cuentan la satisfacción de sus hijos cuando los llevan al cortijo del Pino o cuando pasean por esa actividad que se llama Mi pueblo un trocito de planeta.

**M2.** El disfrute es algo que muchas veces al principio no se tiene y luego se consigue. No sólo porque a una persona no le guste una cosa no hay que intentar que trabaje en ella. Son muchas las veces que hemos podido comprobar que al principio, como decía antes, las personas vienen obligadas y luego descubren que les gusta. Una cosa diferente es poner en contacto al niño con la actividad y otra muy contraria es obligarle a que permanezca en ella cuando descubrimos que realmente no le gusta. No os podéis ni imaginar el sentimiento de entusiasmo que se aprecia cuando al final de curso el alumno expone su obra al público en general.

**M3.** Algo parecido pasa también en la actividad que yo coordino. Ya he dicho antes que muchas niñas están aquí a la fuerza. Incluso a pesar de que se lo comunico a la familia. Si a la madre le gusta bailar, también piensa que a la niña le gusta. Y por eso obligan de alguna manera a que permanezca en la actividad. Bien es verdad, y a lo mejor eso influye en lo que estoy comentando, que con la actividad que yo dirijo, no sólo disfrutan los niños y las niñas, sino que es una actividad de alegría mayor, puesto que la familia entera acude con entusiasmo a las representaciones que hacemos cada trimestre y al final de curso. Las caras lo indican todo.

**U2.** Yo no estoy totalmente de acuerdo con lo que estáis diciendo hasta ahora. Yo no obligaría a nadie a hacer una cosa en contra de su voluntad. Sería algo así como una especie de maltrato, aunque sé que compararlo es una barbaridad. Hay actividades que el gusto es bastante caro. Yo he visto y oído alguna madre quejarse del gasto que ha realizado en comprar un instrumento que después ha tenido que arreglar. Tengo claro que con todo lo que me está costando este taller, yo no vendría si no me sintiese a gusto conmigo misma.

**U3.** Pues yo no sé si seré buena bailarina o mala bailarina, pero eso del gusto no tiene que estar unido a que seas una buena pintora o una buena músico o una buena bailarina. Yo creo que existen otras cosas tan importantes como esas que hacen que las personas vengamos a este centro de cultura. Por ejemplo, las mujeres que vienen al centro de adultos cuentan lo que les beneficia salir de su casa, reunirse con otras mujeres, hablar de cosas diferentes a las que hablan en su casa... Yo creo que ellas en este caso no sólo aprenden, sino que descansan de lo que rutinariamente hacen en su casa. Yo, por ejemplo, desde que acudo al baile, he adelgazado y me siento mejor conmigo misma.

**MOD.** A ver, Conchita, lo que ha dicho antes María sobre las mujeres que vienen al Centro de Adultos ¿es verdad o no es exactamente así?

**U6.** No sólo es verdad, es requeteverdad. Cuando yo miro atrás y pienso en el aburrimiento en el que yo estaba antes, hasta me entran ganas de llorar. Es una alegría venir todos los días al centro de adultos. A mí no me da vergüenza que me vean como a una colegiala, me da igual, Más sufren los que se ríen y luego no son capaces de venir como vengo yo todos los días. Aprendo, ando, río, me divierto... y yo qué sé cuántas cosas más. Para mí ha supuesto descubrir un tesoro. Cuando pienso que pronto llegará el verano me entran hasta ganas de llorar. Para mí supone una liberación y salir de la rutina el tener que venir cada tarde a trabajar las matemáticas, la lengua...

**MOD.** ¿Y qué piensa la bibliotecaria de todo esto que se está diciendo?

**M5.** Pues que mi actividad es diferente. En la sala de lecturas no hay risas, ni se puede deambular libremente, ni se puede hacer ruido... yo todas esas variables podríamos pensar que actúan en contra de lo que entendemos por diversión. En mi caso, como digo, la diversión se entiende de otra manera, es una diversión muda y pasiva, pero no por ello deja de ser diversión. Sería muy indicativo poder grabar el nivel de concentración y la expresión de tranquilidad y gozo que experimentan algunos lectores en la sala o algunas madres enseñándoles el contenido de los cuentos a sus hijos pequeños.

**D4.** Coincido con todo lo que se está diciendo en esta reunión. Los alumnos y alumnas que han participado en las actividades, al tener la edad que tienen, todos son mayores de once años, cuando acuden a una actividad lo hacen porque sienten algo hacia ella. Aquí la imposición que decíais antes ya no es válida. El niño o a la niña preadoslescente o adolescente acude cuando está realmente motivado por lo que le

ofrecen, aunque con algún matiz todos sabemos el peso que tiene la pandilla, el grupo, sobre el individuo adolescente. Muchas veces puede ser que no le guste alguna actividad, pero el deseo de ser aceptados hace que acudan a ella. No os podéis ni imaginar los comentarios que me hicieron los alumnos de cuarto cuando participaron en el viaje al nacimiento del río Dílar. (434-523)

En relación con los motivos por los que piensan que se acude al Centro Municipal de Cultura, las opiniones no son muy distantes. En realidad, lo que se puede deducir de todo lo que se dice en el Grupo de Discusión es que no hay un solo motivo, sino que se reconoce la existencia de un amplio abanico de motivos. Así lo reconoce el Coordinador y los Monitores, aunque éstos apuntan a motivos directamente relacionados con la actividad de la que son responsables para explicar el deseo de participar en ella. El alumnado, por su parte, confirma con sus planteamientos lo expresado por el Coordinador: los motivos son varios y están, en parte, ligados a la experiencia vivida por ellos con anterioridad.

**MOD.** ¿Pero vosotros creéis que la gente sabe bien por qué acude al Centro?

**C.** Bueno, nuevamente nos lanzas una nueva pregunta y quiero ser yo el que comience a responderla. Mira, mi experiencia me dice que, aunque la gente no es transparente, o sea que no es de cristal y no podemos ver su interior, sí estoy convencido de que tienen claro lo que quieren y por qué lo quieren. Yo ya llevo varios años aquí y muchas veces las madres y los padres, o simplemente cualquier usuario de este centro que espera a que llegue la hora de su actividad, se sientan conmigo, me cuentan, me hablan. Me argumentan de mil y una maneras el porqué vienen. No sé si muchas veces lo hacen para justificar su estancia en estas dependencias o solamente darme la píldora sobre lo que aquí hacemos. Pero son muchas las personas con las que trato día a día y lo

tengo claro: la gente viene al centro por distintos motivos. Una veces por opción personal, y otras por responsabilidad, como es el caso de las familias que apuntan a sus hijos en las diferentes actividades extraescolares. Sé que también hay quien viene forzados por sus padres, quien lo hace por llenar un vacío en sus vidas, por distraerse, por relacionarse con otras personas y hasta como terapia para curar la soledad por la pérdida cada vez más acentuada de su círculo de familiares y amigos.

**M1.** En la música, también es fácil arrancarles el porqué vienen. Los niños, queramos o no queramos, actúan como espejos para los otros niños. Reflejan, sobre los demás, el porqué ellos mismos están aquí. Cuando muchos de ellos ven en sus compañeros lo que han sido capaces de hacer en un curso, se animan a intentarlo también ellos. A mí lo que me confiesan muchos de mis alumnos es que han visto a otros niños tocar en la banda y se animaron por esa razón a venir.

**M2.** A mí como monitor de pintura me pasa algo parecido a lo que ha comentado hace un momento el monitor de música. Descubren sus posibilidades por simples comentarios; otros descubren en ellos mismos, como decíamos anteriormente, que tienen aptitudes para ello, las notas que sacan en materias relacionadas con el área artística es un gran indicador de sus posibilidades en talleres como el mío. Incluso las madres y los padres, cuando ven que las notas son buenas en esas materias, los animan a venir, así que yo tengo claro que sí saben a qué vienen. En la escuela le habían comentado algunos de ellos que tenían facilidad para el dibujo; incluso otros me cuentan que sacaban buenas notas en dibujo en la escuela y en el instituto.

**U5.** A mí el tiempo se me pasa muy lentamente cuando estoy trabajando en algo que no me agrada. Como usuario de la biblioteca tengo que decir que hay una concepción entre la gente equivocada del hecho de

leer. Para mucha gente el leer es algo aburrido, es algo donde se pierde el tiempo, es poco divertido, sobre todo ahora que hay tantas telenovelas en la televisión y tanto programa basura que les llena su tiempo de ocio o de descanso. No saben lo equivocados que están y cómo transmiten a sus hijos de manera indirecta unos contravalores que luego no saben corregir. Por el contrario estoy convencido de que la lectura en las casas es algo que instruye y que hace disfrutar. Me encanta leer; el tiempo se pasa muy deprisa cuando cojo un libro y quiero hacer verdad eso que dicen de que el mejor amigo es un libro.

**MOD.** Antes me gustó mucho los comentarios que hiciste sobre el centro de adultos. Me gustaría que ahora me dijeras por qué acudes tú al Centro de Adultos.

**U6.** Mira, yo no sabré leer muy bien, no sabré escribir muy bien, ni sabré hablar muy bien. Soy una analfabeta, pero el hecho de que sea una analfabeta no hace que a mi edad no tenga las cosas claras. Gracias a Dios, hoy en día en mí no manda nadie. Y si vengo aquí es porque yo lo he decidido. Los tiempos en que no podía decidir ya se fueron y no me importa decirte a ti o a quien haga falta que yo vengo aquí a muchas cosas: liberarme de las tensiones de cada día, hablar con otras personas diferentes y aprender cosas que en su día no pude. Son las cosas que hicieron que un día viniese al centro. (525-582)

Otro aspecto interesante giró en torno a la planificación de la oferta de actividades del Centro. Había que ir más allá de que buscaba garantizar el equilibrio entre la tradición cultural del Municipio y las nuevas necesidades o inquietudes manifestadas por la población. Y mostrar si existe conexión alguna entre el momento presente, entre las necesidades de la población, de los usuarios y usuarias o de los que son potenciales usuarios y la planificación que hace el Centro. A este respecto, el Coordinador reconoce que la demanda es un elemento clave para reconocer por dónde discurren los intereses de la

ciudadanía, y que esta demanda llega hasta los responsables del Centro a través de distintas vías. Sin embargo, la opinión de los usuarios no es del todo positiva, pues detectan anomalías que revelan que las cosas se podrían hacer mejor de cara a fomentar la asistencia y participación, sin imponer demasiadas trabas organizativas (número mínimo de participantes u horarios interspectivos). Uno de los docentes, aunque reconoce el esfuerzo por coordinar las actividades del Centro Municipal de Cultura con la de los centros docentes, considera que se tiene poco en cuenta a los centros docentes como inspiradores de actividades extraescolares y que las que se le ofrecen desde el Centro Municipal de Cultura no siempre se hacen respetando los tiempos marcados por la Administración educativa para la planificación ordenada de este tipo de actuaciones conjuntas. En el fondo, se quejan de una cierta improvisación en las actividades que se les ofrecen.

**MOD.** Además de tener como objetivo la recuperación de antiguas tradiciones culturales del pueblo y de fomentar otras nuevas, supongo que también se tendrán en cuenta otros indicadores para que se oferten las actividades que se ofertan.

**C.** Casi siempre me toca a mí hablar el primero, pero es que en este caso la pregunta se dirige especialmente a mí por ser yo el responsable de la coordinación de este centro. Y no creas que es fácil, durante más de ocho años, programar actividades todos los meses. Los distintos concejales que han pasado por esta delegación, tenían claro una cosa que para mí es primordial. El Centro Municipal de Cultura es un centro dependiente del Ayuntamiento y el Ayuntamiento no es una empresa o una institución privada con ánimo de lucro. Su misión es ofertar, aunque la oferta caiga en vacío. A fuerza de ofertar, la gente está viendo la utilidad de lo ofertado. Y poco a poco, actividades que un día no tuvieron aceptación, poco a poco se van levantando y van aumentando el número de personas que trabajan o disfrutan de ella. Es algo difícil ir contra corriente y al decir contracorriente me refiero a la lucha que tenemos que



hacer los centros con otros elementos que tratan de contrarrestar nuestra oferta, como es el caso, por ejemplo, de lo que antes habían comentado refiriéndonos a la televisión, o a la cercanía de este pueblo con la capital. Pero a pesar de estas limitaciones, la planificación de las actividades se hace en función de la demanda e intereses de los ciudadanos, usuarios... a través de encuestas y del buzón de sugerencias, sin olvidar las peticiones de los Centros y la concepción cultural del concejal de turno.

**U1.** Todo eso que nos has contado está muy bien, pero tendrás que reconocer que eso que dices de la demanda es algo relativo. Yo creo que muchas veces no tenéis en cuenta los horarios, las estaciones y otras cosas importantes. No sé hasta qué punto es cierto, si tú lo dices, será así pero hay algo que no es así.

**MOD.** Explícate, sin miedo. Di qué es lo que quieres decir con esto que acabas de afirmar.

**U1.** Pues, por ejemplo, el horario de los conciertos que se organizan en Granada nos obliga a salir muy pronto de Churriana. Eso hace que mucha gente no quiera ir.

**MOD.** Bueno, algún ejemplo más concreto que podáis decir sobre la programación de las actividades.

**U3.** ¿Sin rollo? ¿Sin extenderme mucho?

**MOD.** En este caso sí, porque lo que interesa es ver cosas concretas con las que no estáis de acuerdo.

**U3.** A mí hay cosas que no me gustan del todo, como por ejemplo cuando la propaganda dice que si no se apunta un número mínimo de

personas la actividad no se realiza. Porque más de una vez se ha suspendido alguna actividad por faltar una o dos personas.

**D4.** Hombre, nosotros estamos enormemente agradecidos a la oferta que nos realiza este centro de cultura del municipio, pero hay cosas que muchas veces se improvisan, se nos pide que realicemos y se hace a destiempo. Nosotros tenemos una programación que se realiza a principios de curso y el incluir actividades puntuales sin ser programas previamente entorpece la marcha de lo programado. Vuelvo a decir que aunque estamos agradecidos con la oferta cultural, a mi me gustaría que partiese más de la iniciativa de nuestros centros, que tuviese en cuenta las sugerencias del profesorado, de los claustros... (584-636)

Otra de las cuestiones capitales la concentró la valoración social del Centro Municipal de Cultura. Según el parecer del Coordinador del Centro, la valoración que hacen los usuarios al término de cada una de las actividades en las que participan unido al hecho de que no suele haber críticas en el buzón de sugerencias, le hace pensar que la ciudadanía reconoce el papel que está representando en la vida educativa y cultural el Centro Municipal de Cultura. Los Monitores contrarrestan esta aparente valoración positiva con el hecho claro de que se suele sobrevalorar la existencia en sí del Centro, que no haya necesidad de acudir a otras poblaciones para participar en determinadas actividades, que exista una oferta de actividades que se adapte a muchos y variados intereses... sin que ello comprometa el esfuerzo por mejorar todo aquello que sea susceptible de enfocarse de otro modo. Pero los alumnos son los que parecen reconocer la existencia misma del Centro, como una forma de evitar tediosos desplazamientos a otras localidades para poder participar en las actividades que les gustan, o incluso como la materialización de una transformación de la Población con respecto a las oportunidades de las que gozaban los churrianeros y las churrianeras unas décadas atrás.

**MOD.** En líneas generales, ¿podrías definir el sentimiento que transmite la ciudadanía sobre este centro?

**M2.** Cuando en una localidad no hay nada y de buenas a primeras te encuentras con un centro que programa anualmente un conjunto de actividades tan grandes, es difícil acertar, o sea, es difícil que esta valoración sea equitativa. Digo equitativa porque al no haber nada la mayor parte de los comentarios son positivos, y eso no significa que no se puedan mejorar. Antes, la gente que quería hacer alguna actividad y no la encontraba en el pueblo se tenía que trasladar o bien a las localidades vecinas o a la capital de la provincia. Por tanto, yo creo que las familias valoran positivamente un hecho claro, que no tengan que trasladarse a Granada o a otros sitios para poder practicar una actividad, como en mi caso es la pintura.

**C.** En la línea que expresa el compañero de pintura, hay que decir que una de las preocupaciones de los distintos concejales era conocer la evaluación que realizaban los usuarios del centro. Para ello, al término de cada taller y al final del curso, cada familia recibía un cuestionario que se le entregaba a cada monitor, en el cual elevaba a la concejalía los aspectos positivos y negativos que los usuarios habían encontrado. Yo, particularmente, me encargo de recoger todas aquellas sugerencias que las personas que vienen a este edificio depositan en el buzón de sugerencias. Soy yo, al igual que los monitores, el encargado de estudiarlas y realizar un informe escrito de todo lo que la ciudadanía entiende como positivo y negativo. En general, en el buzón de sugerencias no hay demasiadas críticas negativas, lo que me hace pensar que la mayoría de los usuarios entiende el papel social de este Centro en la vida del municipio.

**MOD.** Quizá ahora lo que interesaría es escuchar también la opinión de los que usáis este centro y os beneficiáis de su oferta.

**U1.** Si yo me pongo a recordar todo el tiempo que he perdido en autobuses o todo el dinero que he gastado en gasolina para que mi hija asista a clases de música, no tengo más remedio que felicitar la iniciativa de la concejalía de crear esta escuela municipal de música. Esto no significa que no haya cosas que no haya que mejorar, pero en líneas generales yo hago una valoración positiva de que todo aquel que tenga necesidad de asistir a clases de música las pueda encontrar dentro de su municipio. Es más, antes de esto los directores de las bandas ofrecían una formación un tanto generalista de lo que puede ser la música. Sin embargo, hoy, en este centro, encontramos profesorado con el nivel suficiente en los diversos instrumentos, ya sea en viento, en metal, en piano, percusión... Para nosotros es una alegría no tener que desplazarnos a Granada en las actividades previas al Conservatorio de Música. Nos supone un ahorro de energía y de dinero y de tiempo.

**U6.** La juventud de la gente que habla pone de manifiesto su desconocimiento de la realidad de Churriana en los años de mi juventud. Casi podíamos decir aquella frase que dijo un político que no recuerdo su nombre de que España no la iba a conocer ni la madre que la parió. Yo diría lo mismo de Churriana, que no la conoce ni la madre que la parió. Había tres maestros para los niños y las niñas y aquello era casi un desastre. Nadie o muy pocos pudieron tener estudios en la Universidad. La única actividad cultural se reducía a las fiestas patronales y ahora vivimos en una fiesta continua. Es una gran alegría saber que en tu pueblo tienes cosas para acudir y aprender y tratar con la gente, y hablar con la gente. Y te vas a tu casa contento por lo que has comentado con la gente, tus preocupaciones, lo que te aconsejan que hagas...

**M4.** Como coordinador de las actividades extraescolares, mi trabajo se desarrolla en continua colaboración con el profesorado y las familias. Y

todas las voces que escucho son altamente positivas. En mi caso no he encontrado nunca una respuesta o una actitud de negación o rechazo hacia lo realizado. Incluso el profesorado, y aquí estáis algunos, puede decirlo si no es cierto. Antes de este centro, los centros de Churriana solamente tenían subvención para las AMPAS. Ahora no sólo se han elevado estas subvenciones para que los padres también programen. Creo que es un acierto el que los distintos concejales no hayan querido anular el trabajo de las APAS. Se ha entendido bien que el trabajo conjunto es el que da mayores cotas de bienestar a la población. Por eso, hasta mis oídos han llegado voces de satisfacción y reconocimiento por la oferta variada de actividades de este Centro.

**M5.** Yo siento tener que repetirme, pero quien ha pasado por la biblioteca y ha podido contemplar la distribución de los espacios, la luminosidad de las salas, el número de volúmenes existentes, la existencia conjunta de fonoteca y ciberteca, no puede más que valorarlo de manera muy positiva. Incluso hay espacios pensados especialmente para los niños pequeños. A las madres les encanta venir a la biblioteca y encontrarse con una alfombra en el sueño, con libros a la altura de los más pequeños... Por tanto, son múltiples las felicitaciones que por parte de los usuarios se hacen a los distintos programas que desarrollamos. (638-710)

La valoración de algunos aspectos del Centro constituyó el tema por el que fue discuriendo, ya en la última parte de la jornada, el debate. En relación con las instalaciones, es el propio Coordinador quien reconoce las deficiencias que ya tiene el Centro en términos de recursos materiales, pero también en espacios para albergar nuevos eventos. La valoración de los Monitores de las distintas actividades no es muy buena; no llega al aprobado. Las deficiencias que se destacan son las propias de cada una de las actividades de las que son responsables. Y los usuarios también ponen de relieve algunas limitaciones en

determinados espacios (como la Biblioteca) o en el ambiente (por el frío que se pasa en invierno).

**MOD.** Vamos a ir terminando ya, no quiero cansaros más. Vamos con las últimas preguntas que os voy a pedir que me respondáis con sinceridad y muy escuetamente, porque creo que con todo lo que habéis manifestado en vuestras anteriores intervenciones, casi que ya la habéis respondido ya a algunas. No obstante, me gustaría que penséis e intentéis no repetiros en lo que habéis dicho. A ver, en una escala de uno a cinco, ¿qué puntuación le otorgaríais a la infraestructura del centro?

**C.** Pues, sinceramente, un cuatro. ¿Puedo decir por qué?

**MOD.** Pido brevedad, pero no tanta. Claro que puedes justificar tu puntuación.

**C.** Vamos a ver, en cuanto a recursos materiales, hay que mejorar algunas cosas, como por ejemplo compra de material para la escuela de música, el taller de pintura demanda un tórculo para grabados y, en general, hay que ampliar las instalaciones, porque se han quedado pequeñas. Incluso con la apertura del teatro las instalaciones son insuficientes.

**M1.** Yo hablaría de un antes y después de abrir el teatro y le otorgaría un tres en la primera etapa y un cuatro en la segunda. El teatro, el escenario del teatro, nos permite ahora ensayar de manera más cómoda que antes. El espacio conseguido no se puede comparar con el aula que se nos otorgó al principio.

**U5.** Yo le otorgaría un tres por las siguientes razones: Como usuario de la Biblioteca, entiendo que es una Biblioteca luminosa y cálida, echo de

menos un sistema informático de consulta de los fondos bibliotecarios para saber si el libro está, si está prestado, cuándo se va a devolver...

**U6.** Mi puntuación está entre un dos y un tres. Y digo por qué. A veces se pasa frío en el invierno. La calefacción tiene que encenderse antes, porque nosotros venimos muy pronto.

**M2.** Yo no le doy un cinco y me voy a quedar un punto por debajo, en el cuatro, porque yo creo que sería conveniente buscar una sala más amplia que permita introducir nuevas técnicas, como el modelado y el grabado, que precisa de agua y de instrumental de gran calado como el tórculo para imprimir los grabados.

**M3.** Aunque globalmente yo le daría una buena puntuación, en mi área específica le otorgaría un tres. Y voy a explicar por qué. Aunque en la sala se han puesto espejos y el pavimento de madera, el espacio no es el adecuado y también haría falta poner unas barras en la pared para realizar ciertos ejercicios. (712-747)

No se preguntó expresamente por la valoración que se hace del profesorado, porque estaban participando en el Grupo de Discusión. Pero en algunas ocasiones se dejó ver lo que pensaban del mismo los usuarios y los docentes de los centros educativos. La valoración es aceptablemente buena.

**U1.** Si yo me pongo a recordar todo el tiempo que he perdido en autobuses o todo el dinero que he gastado en gasolina para que mi hija asista a clases de música, no tengo más remedio que felicitar la iniciativa de la concejalía de crear esta escuela municipal de música. Esto no significa que no haya cosas que no haya que mejorar, pero en líneas generales yo hago una valoración positiva de que todo aquel que tenga necesidad de asistir a clases de música las pueda encontrar dentro de su municipio. Es más, antes de esto los directores de las bandas

ofrecían una formación un tanto generalista de lo que puede ser la música. Sin embargo, hoy, en este centro, encontramos profesorado con el nivel suficiente en los diversos instrumentos, ya sea en viento, en metal, en piano, percusión... Para nosotros es una alegría no tener que desplazarnos a Granada en las actividades previas al Conservatorio de Música. Nos supone un ahorro de energía y de dinero y de tiempo. (666-678)

**D4.** De las reuniones que mantenemos frecuentemente con este centro y los comentarios que se dicen en el claustro de profesores y lo que nos llega de la AMPA, han venido manifestando reiterativamente que gracias a este centro la labor complementaria que antes no se podía hacer ha dado un vuelco profundo en lo cuantitativo y en lo cualitativo. En lo cuantitativo, porque ofrece una paleta de actividades importantes. En lo cualitativo, porque hemos podido comprobar que las personas encargadas de las actividades tienen preparación suficiente para ello. Y hay una cosa fundamental, en nuestro caso, que trabajamos con adolescentes, está claro que refuerza las actividades de prevención de conductas perjudiciales para la salud y de promoción de hábitos de vida saludable, además de la defensa, respeto y conservación del medio ambiente. (76-86)

Se constata la no existencia de un documento a modo de Proyecto de Centro que recoja la organización del mismo, sus objetivos y unas líneas metodológicas básicas. Es el Coordinador del Centro quien reconoce que la elaboración de este documento es una materia pendiente, que debe ir precedido de un proceso de reflexión sobre la práctica de todos estos años de funcionamiento del Centro. Para los Monitores, la existencia de este documento contribuiría a que su programación estuviera más coordinada con la del resto de responsables de actividades, aunque alguno ponga más énfasis en su propia programación que en la que pueda hacerse para todo el Centro.



**MOD.** También me gustaría saber, aunque quizá sobre ello sean los profes y el mismo Coordinador los que más enterados estén, si el Centro cuenta con algún tipo de Proyecto que recoja tanto su organización como la organización y programación de las actividades que se realizan. Por utilizar un símil tomado de la enseñanza, lo que quiero saber es si existe un a modo de Proyecto Educativo y Reglamento de Organización del Centro, que se tome como eje en torno al cual se articulan todas las actuaciones y se regula su régimen de funcionamiento.

**C.** Efectivamente, si me permitís, me gustaría ser yo el primero en intervenir aquí. Como tú bien has dicho, en razón de mi cargo creo tener el conocimiento necesario para poder dar respuesta a esta cuestión, sin perjuicio de lo que los monitores quieran opinar o incluso de lo que los usuarios quieran decir en referencia a esta cuestión. Para mí ésta es otra de las materias pendientes de este Centro. Y no lo digo porque no exista una programación de las actividades. Que las hay. Cada una tiene la suya. Salvando, claro está, las distancias. Porque no es lo mismo una actividad puntual, como una conferencia, por ejemplo, que una actividad temporal o veraniega o incluso una que se desarrolla durante un curso completo. El nivel de exigencia con respecto a los contenidos de la programación no es el mismo, por la propia naturaleza de la actividad, pero el hecho es que sí se cuenta con una programación que recoge los aspectos básicos de lo que se pretende hacer. Otra cosa es si realmente existe un proceso que articule, recoja y coordine todas las actividades bajo un mismo paraguas. Porque en este caso tengo que reconocer que todavía tenemos mucho que hacer. Es necesario que todos los que tenemos algo que ver con este Centro reflexionemos sobre aquello que, tras la experiencia desarrollada en estos años, desde que el Centro está abierto, ha merecido la pena, merece la pena y seguirá mereciendo la pena en el futuro, para que sea el punto de partida de un proceso de reflexión conjunto que dé pie a la elaboración de un proyecto de actividades del Centro que aterrice en muchos aspectos que hoy día

quedan al albur de lo que cada monitor decide (me refiero a cuestiones como la formulación de objetivos, la propuesta de una metodología base que responda a unos principios de aprendizaje que sean comunes a muchas tareas, una propuesta común de recogida de valoraciones, a modo de evaluación, de todas las actividades desarrolladas, etc.) e incluso, como tú también apuntabas en la pregunta, una forma de organización que sea conocida por todos y no dé lugar a dudas acerca de las funciones de los distintos empleados y responsables del Centro. Si se consiguiera que esto quedara recogido, plasmado en un documento que, si se me permite la expresión, se convirtiera en el Plan de Centro de esta casa, se haría mucho por ajustar, acoplar y coordinar todo su engranaje.

**M5.** Yo comparto todo lo que tú has dicho. No sería malo que existiera un documento así. Porque así yo misma sabría a qué tengo que atenerme cuando cada curso hago la programación de la Biblioteca, contaría con unos elementos comunes y básicos que me ayudarían mucho en mi trabajo y que también pienso que ayudaría a que todo lo que se hace en esta casa, sea más pasajero o permanente (como es el caso de una biblioteca), se integrara mucho mejor y diera a conocer la vinculación que existe entre todo lo que hacemos los que trabajamos aquí.

**M2.** Yo no digo que no sea necesario que se haga un proyecto como el que vosotros decís. A mí me resulta muy importante saber qué es lo que tengo que hacer durante todo el curso. Si no contara con una programación en la cabeza, difícilmente podría impartir un curso de pintura. Tenerla escrita es importante para saber qué es lo que tienes que ir haciendo, qué camino vas a recorrer, en qué momento te encuentras y cómo vas a ir progresando en el tiempo que te queda. Aunque una cosa que es vital para mí es adaptarme a los ritmos de los alumnos que tengo. Y muchas veces tengo que ir adaptando lo que

previamente había planificado para acomodarlo al progreso de mis alumnos. Ellos mandan. Yo tiro de ellos, pero ellos imponen el ritmo. Tener esto previsto es también muy necesario. (749-807)

Finalmente, se aborda la vocación del Centro como espacio abierto a otras iniciativas de Administraciones distintas a la local o de ONGs del Municipio. El Coordinador confirma que en el Centro tienen su sede determinados servicios municipales y no municipales, que no están vinculados a ninguna de las ofertas formativas, sino más bien a otro tipo de quehaceres que también demanda la sociedad en general y determinados colectivos singularizados. También se indica, como muestra, que alguna ONG suele reunir a su Junta Directiva e incluso celebrar asambleas en las instalaciones del Centro Municipal de Cultura, sin que haya objeciones por parte de sus responsables para que suceda así.

**MOD.** Otra cuestión sobre la que me gustaría saber vuestra opinión gira en torno a la vinculación de este Centro e incluso de las actividades que dependen de vosotros o en las que participáis, con otras administraciones (no me refiero, claro está, a la municipal, porque ya sabemos que todo esto depende directamente del municipio) y con otro tipo de organizaciones o asociaciones de iniciativa ciudadana o no gubernamentales. ¿Este Centro tiene alguna vinculación con este tipo de instituciones u organizaciones?

**C.** Bien, si me permitís, quisiera ser yo otra vez el primero en intervenir para dar respuesta a esta pregunta que haces. Espero que no os importe. Creo que estaremos de acuerdo en que se trata de una cuestión sobre organización que, por el cargo que tengo en esta casa, me hace ser un poco el más idóneo de los que estamos aquí para hablar sobre ella. Una cosa que creo va sabiendo la gente de este pueblo es que el Centro Municipal de Cultura no es sólo el espacio en el que tienen lugar la mayoría de las actividades culturales y educativas que se ofertan

en Churriana. Hay gente que viene por aquí no buscando precisamente inscribirse en nada de esto, sino queriendo encontrar una respuesta a una problemática dada. En Churriana hay colectivos que pasan por dificultades de muchos tipos y que cuando necesitan ayuda tienen que saber a dónde han de acudir. Los servicios que debe prestar un Ayuntamiento no pueden ser sólo de índole cultural o educativo, sino también de asesoramiento y de intervención ante diferentes situaciones. Por eso, en este Centro se decidió que también estuvieran los responsables de determinados servicios: los servicios sociales, atendidos por un trabajador social y un educador social; un gabinete jurídico y un gabinete psicológico. Desde los servicios sociales comunitarios se asesora a la ciudadanía sobre determinados temas. Por ejemplo, se ofrece información, orientación, valoración de situaciones y asesoramiento sobre los pasos a dar ante determinadas situaciones sociales de riesgo; se gestiona el programa de ayuda a domicilio, el programa de teleasistencia, el programa de absentismo de los niños y niñas en edad escolar, etc. En fin, con todos estos servicios lo que se pretende es ofrecer aquella información y todo lo que de ella se derive a colectivos de nuestro pueblo que, por sus características (me refiero a mayores, discapacitados, padres de alumnos que faltan sistemáticamente a la escuela o al instituto, mujeres maltratadas...), que necesitan tener un lugar y un servicio que esté especializado en aquellas cuestiones que les afectan directamente. ¡Ah! No se me puede olvidar que también aquí encuentran los mayores y las personas de fuera que han decidido vivir con nosotros y carecen de estudios o otra oportunidad para seguir aprendiendo, en la Sección de Educación Permanente, o escuela de adultos, que es como se conoce vulgarmente. Precisamente ahora estamos acompañados de una persona que sabe bien de qué hablo.

**U6.** Sí, claro, yo. Pero, perdona que te corte. No se te olvide que también aquí nos reunimos los que formamos parte de la asociación Propetare.

**C.** No se me había olvidado. Iba a eso ahora. Efectivamente, este Centro abre las puertas a todas las asociaciones participadas por churrianeros y churrianeras. Algunas ONGs deciden reunirse aquí, y para eso nos localizan a alguno de los responsables para que se prepare convenientemente una sala y aquello que puedan necesitar para la junta o asamblea de socios que haya prevista. Una de las que se suele reunir desde hace ya bastantes años en este Centro es la que tú indicabas. Una ONG que se creó para ayudar a un misionero, Padre Manolo Moreno, que es natural de Churriana y que lleva trabajando en Venezuela pues casi toda su vida como religioso.

**U6.** Yo estoy en la Junta de esta asociación y puedo confirmar que lo que has dicho es cierto. De hecho, es que no nos molestamos en buscar otro sitio. Nos sentimos muy a gusto viniendo aquí para reunirnos. Y siempre lo hemos hecho con el respaldo de los responsables de esta casa, sin que nos hayan puesto nunca ninguna pega por hacerlo. (809-865)

#### 4.- TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS

Para Colás Bravo (1994, p. 275), —al *triangulación* es una de las técnicas más características de la metodología cualitativa. Su principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos e interpretarlos”. Un tipo concreto de triangulación es el que representa la triangulación de fuentes, mediante la cual —setrata de comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra” (p. 275).

En este momento lo que se pretende es llevar a cabo precisamente una triangulación de los resultados obtenidos a través de los dos instrumentos utilizados (cuestionario y grupo de discusión). Ello contribuirá a hacer más reales las conclusiones que de este proceso puedan inferirse, procurando un mejor y más certero conocimiento de los aspectos sometidos a evaluación en esta investigación. En función del nivel de coincidencia entre los resultados obtenidos por uno u otro instrumento, se extrae el material necesario para elaborar las conclusiones que constituyen el capítulo último de un trabajo de investigación.

Los datos se van a disponer en una tabla que recoge una unidad de análisis y la forma en que se ha abordado desde cada instrumento con sus correspondientes inferencias en función de la coincidencia o lejanía entre los resultados obtenidos. Los datos que puedan extraerse de este proceso constituirán una base muy importante para la elaboración de las conclusiones y la discusión de este trabajo. No en vano el proceso de triangulación de los resultados constituye uno de los núcleos centrales de una investigación evaluativa como la que se presenta en estas páginas.

UNIDAD DE ANÁLISIS	CUESTIONARIO	GRUPO DE DISCUSIÓN
<p><b>Perfil de los usuarios/as</b></p>	<p>Prácticamente la totalidad de los usuarios del Centro que han sido encuestados son vecinos de la localidad de Churriana de la Vega (96,9%), con una media de edad de 18,57 años y con una preeminencia del intervalo 4 a 12 años sobre otras franjas de edad. Aunque son más numerosas las mujeres (57,2%) que los varones (42,8%), la diferencia muestra sólo una leve inclinación por el género femenino.</p> <p>La mayoría de los usuarios no posee ninguna titulación (69,7%) y el resto (30,3%) se reparte entre quienes poseen una titulación básica (Graduado o F.P. de Grado Medio), superior (Bachillerato o F.P. de Grado Superior) o universitaria (Diplomado, Licenciado y Doctorado).</p> <p>Teniendo en cuenta el intervalo de edad en el</p>	<p>Los integrantes del grupo de discusión destacan por una gran diversidad en razón de su género, edad, titulación, procedencia y actividades del Centro con las que se relacionan.</p> <p>De ellos, once son varones y cinco, mujeres. Seis están vinculados al Centro por tener responsabilidades docentes u organizativas (coordinador y monitores), seis son usuarios o usuarias de actividades ofertadas y cuatro son docentes de los centros educativos de la localidad.</p> <p>La edad media de los participantes es de 39 años.</p> <p>Sólo uno carece de titulación. El resto está en posesión del título de Graduado Escolar (2), Graduado en E.S.O. (2), Diplomatura (4),</p>

	<p>que se encuadra la mayoría de los usuarios, no es extraño que también sea mayoritario el número de los que están parados o no empleados (82,1%).</p>	<p>Licenciatura (6) y Doctorado (1).</p> <p>Doce de los participantes está trabajando en la actualidad (80,0%). No desempleados o parados se encuentran tres (20,0%). No participa ninguna persona jubilada.</p> <p>Están domiciliados en Churriana de la Vega trece de los componentes del grupo y tres viven en otras localidades.</p>
<p><b>Cursos o actividades en los que participan</b></p>	<p>La mayoría de los encuestados se distribuye entre tres de las actividades que oferta el Centro: las Actividades Extraescolares que se realizan con el alumnado de los Centros Educativos de la localidad (14,5%), la Escuela de Danza (7,1%) y la Biblioteca (14,3%). Aunque no es bajo el porcentaje de los que participan en dos actividades a la vez (36,3%), la mayoría sólo lo hace en una (52,7%).</p>	<p>Participaron el Coordinador del Centro, monitores (personal docente), usuarios y docentes de los centros de la localidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un profesor y un alumno de la Escuela Municipal de Música.</li> <li>▪ Un profesor y una alumna de la Escuela Municipal de Pintura.</li> <li>▪ Un profesor y una alumna de la Escuela Municipal de Danza.</li> <li>▪ Un monitor de las Actividades</li> </ul>



	<p>Los hombres participan, en mayor número, en las Actividades Extraescolares, en la Escuela de Verano, en la Escuela de Música, en la Banda de Música y en la Ciberteca. Las mujeres, por su parte, superan en número de asistentes a los hombres en la Escuela de Danza, en la Escuela de Pintura y en la Biblioteca. En otras actividades no se aprecian diferencias significativas (Fonoteca, Ludoteca, Cursos de Formación, Visitas Guiadas...).</p> <p>Todos los que participan en las Actividades Extraescolares se encuentran comprendidos entre los 4 y los 18 años de edad, por tratarse de actividades que se realizan en colaboración con los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la localidad. Lo que explica, asimismo, que sean también no tituladas las personas más presentes en estas actividades y en la Escuela de Danza. Los que</p>	<p>Extraescolares y la madre de uno de los alumnos que participan en ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La persona responsable de la Biblioteca y un socio de la misma.</li> <li>▪ Una alumna de la Sección de Educación Permanente que tiene su sede en el Centro Municipal de Cultura.</li> <li>▪ Cuatro docentes: uno de la Escuela de Educación Infantil —<del>Ac</del> Iris”; uno del Colegio de Educación Primaria —<del>Sa</del> Roque”; uno del Colegio de Educación Infantil y Primaria —<del>Vir</del>gen de la Cabeza”; y uno del I.E.S. —<del>E</del>derico García Lorca”.</li> </ul>
--	--	--

tienen entre 19 y 25 años, y poseen el título de Bachillerato, de Técnico de la F.P. de Grado Superior o alguna titulación universitaria, se concentran fundamentalmente en la Biblioteca. Los que más diversifican sus opciones son los que tienen entre 26 y 55 años, presentes en un buen número de actividades. Las personas de 56 a 78 años suelen mostrar más interés que el resto de intervalos de edad por las Conferencias, las Visitas Guiadas y los Viajes Culturales.

Las personas que carecen de titulación alguna son las que más se reparten entre dos e incluso tres actividades del Centro. Todos los demás titulados (desde los que tienen el Graduado Escolar o Graduado en E.S.O. hasta los que poseen títulos universitarios) se concentran fundamentalmente en una sola actividad o curso del Centro.

	<p>En las Actividades Extraescolares, que se dirigen, como se ha indicado, a sujetos en edad escolar, y en la Escuela de Verano, sólo se registra a personas desempleadas o no activas. La Biblioteca, por su parte, es más frecuentada por personas activas, como también lo son la Banda de Música, la Fonoteca, la Escuela de Pintura y las Conferencias. Sin embargo, la población ya jubilada muestra más interés por las Conferencias, los Viajes Culturales, la Biblioteca y la Escuela de Música.</p>	
<p><b>Antigüedad, frecuencia y constancia con la que se acude al Centro</b></p>	<p>En relación con la variable compuesta que se ha denominado “<i>aherencia</i>”, obtenida como resultado del producto de la antigüedad como usuario del Centro, la frecuencia de asistencia y el tiempo de permanencia, se constata que un porcentaje muy significativo de los encuestados (48,1%) lleva dos años, al menos, asistiendo al Centro o participando en su oferta educativa,</p>	<p>Los miembros del grupos están vinculados al Centro desde hace varios años. Concretamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ocho años: el coordinador del Centro, la persona encargada de la Biblioteca y el usuario de la Biblioteca.</li> <li>▪ Seis años: el monitor de música y un usuario de música.</li> <li>▪ Cinco años: el monitor de pintura y un</li> </ul>

	<p>que lo hace varios días a la semana (45,2%) y cuando acude permanece de una a tres horas (62,1%).</p>	<p>docente de primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuatro años: el monitor de música, el monitor de danza, el docente de infantil y el docente de secundaria.</li> <li>▪ Tres años: el usuario de pintura y un docente de primaria.</li> <li>▪ Dos años: el monitor de actividades extraescolares, el usuario de danza y la alumna del centro de educación de adultos.</li> </ul>
<p><b>Motivos por los que se acude al Centro</b></p>	<p>Los motivos que explican con más fuerza la asistencia al Centro son el aumento de la formación (34,0%), la ocupación del tiempo libre (34,0%), la necesidad de recibir información sobre algún tema específico (13,2%) y la búsqueda de un tiempo para la distracción o el esparcimiento (10,0%).</p> <p>Prácticamente no existen diferencias entre unos y otros motivos por razón del género, con la</p>	<p>Los motivos expresados son varios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para la usuaria de danza, el motivo principal por el que acude a sus clases es porque le permite salir de su casa, reunirse con otras mujeres, tratar otros temas, en definitiva, porque puede relacionarse con otras personas.</li> <li>▪ Para la alumna del centro de educación de adultos, acudir al centro supone liberarse de la rutina de todos los días en</li> </ul>

	<p>única excepción del motivo —Para relacionarme con otras personas”, que ha sido elegido por más hombres que mujeres.</p> <p>En cuanto a la edad, es importante indicar que los escolares (4-12 y 13-18 años) son los que más interés manifiestan por el aumento de su formación. También son los que más acuden para llenar su tiempo de ocio (4-12 años). La necesidad de recibir información sobre algún tema o asunto específico la manifiestan sobre todo los jóvenes de 19 a 25 años y los que tienen entre 26 y 55 años. La distracción es un motivo importante para las personas de 56 a 78 años y, en menor medida, para las que tienen entre 26 y 55 años.</p> <p>Las personas que no tienen titulación son las que más apuestan por el aumento de la formación y la ocupación del tiempo libre como</p>	<p>casa, liberarse de las tensiones de cada día, relacionarse con otras personas y aprender cosas que, cuando fue joven, no tuvo oportunidad de aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El coordinador del centro cree que hay que distinguir entre los que lo hacen por opción personal y los que lo hacen por responsabilidad. También cree que hay quien acude por obligación, como los niños que se apuntan a determinados cursos sólo porque así lo quieren sus padres. Otras personas acuden para llenar un vacío en sus vidas, para relacionarse y hasta como terapia para curar la soledad.</li> <li>▪ Para el monitor de música, sus alumnos se convierten en ocasiones en el mejor gancho para otros.</li> <li>▪ El monitor de pintura dice que algunos de sus alumnos acuden a sus clases porque</li> </ul>
--	---	---

	<p>motivos para acudir al Centro. Los Bachilleres y Técnicos Superiores de la F.P. dicen acudir sobretodo para recibir información sobre algún tema concreto, aumentar su formación y ocupar su tiempo libre. También los titulados universitarios acuden para recibir información sobre alguna cuestión concreta, además de querer aumentar su formación, llenar su tiempo libre y distraerse.</p> <p>Siempre parece haber un motivo para acudir al Centro. Pero prácticamente nadie se decanta, en la actual coyuntura de crisis económica y laboral, por la posibilidad de mejorar su formación de cara a conseguir un empleo como un elemento decisivo para acudir al Centro.</p>	<p>en la escuela o en el instituto les han dicho que tienen buenas aptitudes para el dibujo y la pintura.</p>
<p><b>Criterios a los que se atiende la oferta de actividades del Centro</b></p>	<p>En relación con los criterios que se tienen en cuenta en la determinación de la oferta formativa, se presentan los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oferta que permite la participación de</li> </ul>	<p>Los criterios en los que piensan se atiende la oferta del Centro son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interés por conservar y fomentar las tradiciones culturales y artísticas de la</li> </ul>

	<p>personas de todas las edades (82,3%).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Horario que posibilita la asistencia del mayor número de personas (82,3%)</li> <li>▪ Actividades que ayudan a la conciliación de la vida laboral y familiar (78,3%).</li> <li>▪ Oferta que ayuda a llenar el tiempo de ocio (86,6%).</li> </ul> <p>Una parte muy importante de los encuestados no cree que la posibilidad de encontrar trabajo en el futuro sea tenida en cuenta en la elaboración de la propuesta de actividades del Centro (65,0%).</p>	<p>localidad. Esta cuestión se ejemplifica en repetidas ocasiones con la música.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ofrecer y trabajar nuevas facetas artísticas, no tan presentes en las tradiciones culturales del pueblo. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la danza y la pintura.</li> <li>▪ Fomentar una formación personalizada que potencie las habilidades y aptitudes de las personas.</li> <li>▪ Proponer actividades que fomenten el disfrute con lo que se hace.</li> <li>▪ Planificar en función de la demanda e intereses de la ciudadanía expresados a través de encuestas y del buzón de sugerencias.</li> <li>▪ Visión cultural de la persona titular de la concejalía de cultura y educación del municipio.</li> <li>▪ Actividades que convoquen a un número</li> </ul>
--	---	--

		mínimo de personas interesadas para que merezca la pena desarrollarlas.
<b>Existencia de un Proyecto Educativo de Centro y de Programaciones de las actividades que se ofertan</b>	Para la mayor parte de los encuestados (84,3%), el personal con tareas docentes posee y da a conocer una programación de los contenidos de la actividad en la que participa.	No existe un Proyecto Educativo de Centro. Su elaboración es una de las materias pendientes que pone en evidencia el coordinador del Centro. Este documento debiera contener algunos aspectos comunes a todas las actividades permanentes que se llevan a cabo en el Centro (formulación de objetivos, propuesta metodológica de base, cauces para la evaluación, organización...) Para algunos responsables de actividades, se trata de un documento importante que no debe oscurecer el valor de la programación concreta de cada actividad.
<b>Valoración de la publicidad</b>	La mayor parte de los encuestados (78,6%) afirma estar bien informado de la oferta formativa del Centro. Una parte un poco menor (68,1%) recibe información de las actividades que se ofertan y suele recibirla	Se la considera un elemento importante para dar a conocer la programación anual y mensual de las actividades que organizan determinadas áreas, como la música. De entre todos los cauces de difusión, se destaca el envío masivo



	<p>fundamentalmente a través de los impresos que habitualmente se reparten puerta por puerta (41,8%) o mediante un SMS (33,2%). No es de extrañar, pues, que la mayor parte de los encuestados (75,2%) esté satisfecha con la información que recibe del Centro y que una parte también muy significativa (61,1%) realice una valoración positiva de todas las acciones publicitarias que se llevan a cabo.</p>	<p>de SMS y los folletos publicitarios impresos que mensualmente se distribuyen entre los vecinos.</p>
<p><b>Relación del Centro con otras entidades o asociaciones</b></p>		<p>El Centro se relaciona con otras instituciones con el ofrecimiento de sus propias instalaciones para que se ubiquen servicios dependientes de otros departamentos o de otras administraciones e incluso de iniciativa privada. Así, en el Centro Municipal de Cultura trabajan los responsables de los siguientes servicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Servicios sociales comunitarios, que cuentan con un trabajador social y un educador social, un gabinete jurídico y un gabinete psicológico.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa de Ayuda a Domicilio.</li> <li>▪ Programa de Teleasistencia.</li> <li>▪ Programa de Absentismo Escolar</li> <li>▪ Sección de Educación Permanente</li> <li>▪ Asociación Municipal de Mujeres.</li> <li>▪ ONGs (se pone como ejemplo a la Asociación Propetare con Manolo Moreno).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Valoración del personal responsable de las actividades del Centro</b></p>	<p>Casi la totalidad de los encuestados manifiesta que el personal responsable de las actividades en las que participa posee la aptitud y preparación necesarias para poder llevarlas a cabo (92,4%). También cree que el número de los que están al frente de las actividades en las que toman parte es el adecuado para atender a todos los que participan (71,9%). En relación con otros aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, están de acuerdo en que se adecúan a los diferentes ritmos de aprendizaje de los participantes,</p>	<p>Se pone de manifiesto que los responsables de las actividades extraescolares que trabajan con los centros educativos tienen, a juicio del profesorado de los centros educativos, una muy buena preparación.</p> <p>También se considera bien preparado al profesorado de los instrumentos musicales de viento, metal, percusión..., lo que implica que no sea necesario trasladarse al Conservatorio de Música de Granada para recibir una formación que pueden recibir igualmente en</p>

	<p>prestando más atención a aquellos que perciben la necesitan más (86,5%), utilizando variados recursos para la presentación y tratamiento de los contenidos sobre los que versa la actividad o curso que imparten (87,0%), retroalimentando a los participantes con información sobre su progreso de aprendizaje (84,0%) y permitiendo que el alumnado se exprese, opine y valore lo que hacen los responsables de la actividad en la que se encuentra participando (67,0%). Ello propicia, al mismo tiempo, que las actividades sean consideradas como muy motivadoras para una buena parte de los encuestados (83,5%) y que se tenga la percepción de que el profesorado cuenta con una programación de los contenidos que imparte, que da a conocer a su alumnado y le sirve de guía permanente (84,3%).</p>	<p>Churriana.</p> <p>Desde otras áreas, como la pintura o la biblioteca, se valora también muy positivamente el hecho de contar con una oferta que garantiza unos niveles de calidad en el servicio (también en el que prestan los responsables de estas actividades) equiparado al que pueden ofrecer en otros lugares.</p>
<p><b>Valoración de la infraestructura</b></p>	<p>La muestra encuestada considera que el espacio con que cuenta el Centro es suficiente</p>	<p>La infraestructura y los recursos con que cuenta el Centro son evaluados de la siguiente forma:</p>

	<p>para acoger todos los servicios que presta (78,0%) y sus condiciones ambientales (iluminación, calefacción, refrigeración, acústica...) también son adecuadas (70,0%). Afirma, asimismo, que las aulas en las que se desarrolla la actividad en la que participan tienen las dimensiones aptas para la realización de la misma (79,6%), se encuentran en buen estado de conservación (83,9%) y están dotadas del equipamiento y los recursos que son necesarios para dar respuesta a las necesidades derivadas del desarrollo de las diversas actividades (73,9%).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El Coordinador le otorga una puntuación de 4. Cree que es necesario mejorar algunas cosas, como la compra de material para la Escuela de Música y la Escuela de Pintura. También opina que, a pesar de contar con un espacio escénico que se agregó recientemente al Centro Municipal de Cultura, es necesario contar con más espacio, porque algunas instalaciones se han quedado pequeñas.</li> <li>▪ El Monitor de Música le otorga una puntuación de 4. Considera que la apertura del Teatro les ha proporcionado un lugar más amplio y adecuado que el que tenían anteriormente para poder ensayar.</li> <li>▪ El Socio de la Biblioteca le otorga una puntuación de 3. Echa de menos un sistema informático de consulta de los</li> </ul>
--	---	--

		<p>fondos con que cuenta la Biblioteca para saber si se dispone de un ejemplar concreto, si está prestado y cuándo se va a devolver...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ La usuaria del Centro de Educación de Adultos le otorga entre un 2 y un 3. Pasa frío en invierno, por lo que considera que es necesario que la calefacción se encienda antes en invierno.</li><li>▪ El Monitor de Pintura le otorga una puntuación de 4. Cree que es necesario contar, para sus clases, con una sala más amplia que le permita introducir nuevas técnicas, como el modelado y el grabado.</li><li>▪ La Monitora de Danza le otorga una puntuación de 3. No considera adecuado el espacio y necesitaría que le instalasen unas barras en la pared para que el alumnado realizara ciertos ejercicios.</li></ul>
--	--	--

<p style="text-align: center;"><b>Sentido y finalidad del Centro</b></p>		<p>Opinan que el Centro Municipal de Cultura cumple con las expectativas de la población en la medida en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ofrece una programación cultural en una población que estaba carente de actividades de este tipo.</li> <li>▪ Comparte con los Centros Educativos de la localidad el interés por formar ciudadanos competentes.</li> <li>▪ Quiere despertar el gusto por facetas culturales nuevas y desconocidas, para las que pueden estar dotados de ciertas aptitudes.</li> <li>▪ Introduce nuevos elementos culturales que no son propios de la historia e idiosincrasia de Churrana.</li> <li>▪ Promueve la formación permanente.</li> <li>▪ Ayuda a indagar, en la personalidad de cada uno, sus gustos y preferencias para realizarse como persona.</li> </ul>
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contribuye a la formación en competencias básicas para la vida.</li> <li>▪ Promueve la conservación y el disfrute de las tradiciones culturales propias.</li> </ul>
<b>Otros datos</b>		<p>Se exponen una serie de quejas que tienen que ver con algunos aspectos de la organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La planificación de las actividades debería tener más en cuenta los horarios (para que las actividades no se programen o realicen en horas interspectivas) y las estaciones del año.</li> <li>▪ Molesta que haya que llegar a un número mínimo de personas inscritas para que pueda realizarse una actividad. Más de una se ha suspendido por no llegar al número mínimo fijado.</li> <li>▪ La oferta de actividades extraescolares que se hace a los Centros Educativos de la localidad en ocasiones llega a destiempo, cuando las programaciones</li> </ul>

		<p>se han aprobado y no se han introducido en ellas las actividades ofertadas. No se cuenta, como sería deseable, con las sugerencias del profesorado o de los claustros en la determinación de las actividades extraescolares.</p>
--	--	---



La triangulación de los datos obtenidos a través de las dos fuentes de información utilizadas (cuestionario y grupo de discusión) permite la elaboración de algunas inferencias que se basan en los elementos en los que se aprecian mayores coincidencias, lo que contribuye a otorgar una mayor credibilidad a la investigación. Los aspectos que se subrayan con más fuerza son:

- La muestra que participa en ambos instrumentos es fundamentalmente de Churriana de la Vega. Sin embargo, la media de edad de los que cumplimentan el cuestionario es menor (18,57 años) que la de los que toman parte en el grupo de discusión (39 años). Tampoco hay coincidencia en cuanto a la titulación de los que cumplimentan el cuestionario (la mayoría de los cuales carece de titulación) y los que participan en el grupo de discusión (en su mayoría titulados universitarios). Si la mayoría de los que cumplimentan el cuestionario está desempleada (82,1%), justo lo contrario ocurre con los participantes del grupo (el 80% está en activo).
- Las tres actividades en las que participa un mayor número de personas, según los datos del cuestionario, son las Actividades Extraescolares, debido a que se dirigen al alumnado de todos los centros educativos de la localidad (una Escuela Infantil, dos Colegios de Primaria y un Instituto de Educación Secundaria), la Biblioteca y la Escuela de Danza. En el grupo de discusión, por la gran afluencia de alumnos de los centros educativos, participan cuatro docentes, uno de los monitores responsables de las actividades extraescolares y la madre de uno de los alumnos que toma parte en estas actividades. También participa, entre otros, la monitora de la Escuela de Danza y la persona responsable de la Biblioteca Municipal.
- En relación con la antigüedad como usuarios del Centro, los encuestados manifiestan acudir al mismo desde hace no menos de dos

años. Los miembros del grupo de discusión llevan unos cuatro años asistiendo al Centro. Todo ello indica que el Centro tiende a crear una adherencia alta entre los destinatarios de su oferta y, dado que en el grupo de discusión participan personas empleadas que llevan a cabo determinadas actividades, puede afirmarse que afianza y da continuidad en su empleo a los responsables de las diversas actividades.

- Un aspecto importante es el que se deduce de los motivos por los que se acude al Centro Municipal de Cultura. Se confirma que la formación, la ocupación del tiempo libre y la búsqueda de un tiempo para la distracción o esparcimiento ocupan un papel central tanto en los cuestionarios como en el grupo de discusión. En el grupo de discusión, sin embargo, se da cuenta de otros motivos que no aparecen con tanta fuerza en el cuestionario (como la relación con otras personas, la obligación, las aptitudes que se van descubriendo para alguna determinada actividad...).
- Otro aspecto que se detecta en el análisis de los datos es el de la no coincidencia en cuanto a los criterios que se esgrimen para explicar la oferta de actividades del Centro. Mientras que para las personas encuestadas los criterios girarían en torno a la participación de personas de todas las edades, un horario que permita el mayor número de participantes, unas actividades que faciliten la conciliación de la vida laboral y familiar y que llenen el tiempo de ocio; para los miembros del grupo de discusión los criterios serían más bien otros, relacionados con la conservación y fomento de los rasgos y expresiones culturales propias del municipio, el ofrecimiento de nuevas alternativas artísticas y culturales, el fomento de una formación personalizada, la demanda de la ciudadanía en relación con las actividades que le gustaría se le ofertaran, la concepción cultural del concejal de cultura y la participación de un número mínimo de personas en la convocatoria para llevar a cabo una actividad. Donde sí habría que reconocer alguna coincidencia es en

el criterio que apunta a que la oferta se atiene al criterio de ofrecer actividades que fomenten el disfrute con lo que se hace y que llenan el tiempo de ocio.

- Se encuentran semejanzas igualmente en que el personal responsable de las actividades del Centro tiene y da a conocer la programación de los contenidos que prevé impartir a lo largo del curso. Sin embargo, en el grupo de discusión se enfatiza el hecho de que no existe un proyecto educativo de centro que aglutine todas las programaciones y dé unas pautas comunes para aquellos aspectos susceptibles de ser unificados.
- Existe consenso en que la publicidad es un elemento muy importante de la organización del Centro. Es el cauce a través del cual se difunden las actividades que se planifican. La mayoría de los encuestados y los miembros del grupo de discusión coinciden en la relevancia de dos cauces de difusión: los SMS y los folletos impresos que periódicamente distribuye la concejalía de cultura puerta por puerta.
- Existe una relación fluida entre el Centro Municipal de Cultura, como elemento dinamizador de la educación no formal y de ciertas expresiones culturales, y otras entidades no dependientes orgánicamente de la concejalía de educación y cultura, que también tienen su sede en el Centro (Servicios Sociales, Programa de Ayuda a Domicilio, Programa de Teleasistencia, ONGs...).
- En ambos instrumentos se hace una valoración muy positiva del personal con tareas docentes. Se le considera bien preparado, con una buena formación y que ofrece unos buenos niveles de calidad en el servicio del que son responsables.
- En relación con la valoración de la infraestructura se aprecia una muy clara divergencia entre las valoraciones expresadas por las personas

encuestadas y las que emiten los miembros del grupo de discusión. Para las primeras, la infraestructura, entendida como la idoneidad del espacio con que cuenta el Centro, sus condiciones ambientales, las dimensiones de las aulas y los recursos con los que cuenta, es bien valorada. Ninguno de los miembros del grupo de discusión, sin embargo, otorga un aprobado a la infraestructura del Centro. Pese a que se reconocen algunos elementos positivos, se muestran las deficiencias o las necesidades que presenta como aspectos relevantes dentro de la valoración global de la infraestructura.

- Los miembros del grupo de discusión presentan aquellos aspectos que llenan de sentido la existencia de un Centro Municipal de Cultura como el de Churriana de la Vega. Subrayan el beneficio que supone contar con una programación cultural propia, que no hay que buscar fuera de la localidad; su preocupación por la educación en competencias, trabajando al unísono con los centros educativos a través de las actividades extraescolares; la conservación y fomento de las expresiones culturales que identifican a las gentes del lugar unido a la incorporación de nuevas expresiones culturales y artísticas; la apuesta por la formación permanente...
- Finalmente, se exponen algunas deficiencias que están relacionadas con la organización del Centro y que se pide se corrijan en el futuro. Concretamente, se pide que la planificación de algunas actividades evite que éstas se lleven a cabo en horas interspectivas para los posibles interesados; que se elimine el requisito de llegar a un número mínimo de participantes para que se realice una actividad; y que la oferta de actividades extraescolares llegue a los centros educativos con anterioridad a que se apruebe, por el Claustro y el Consejo Escolar, el plan anual de centro.



## **Capítulo IX**

# **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**



## **1.- CONCLUSIONES**

A continuación se presentan las conclusiones que se extraen de la investigación evaluativa realizada en el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega. Se presentan de modo ordenado, siguiendo la enumeración de objetivos contemplada en el capítulo que traza la metodología seguida en este estudio.

### **1.1.- Objetivo 1: Indicar el perfil de las personas que acuden al Centro Municipal de Cultura**

El objetivo 1 pretendía trazar el perfil básico de los usuarios y usuarias del Centro Municipal de Cultura. En relación con ello nuestros datos indican que:

- El Centro es frecuentado tanto por hombres como por mujeres, y aunque éstas superan en número a los hombres, las diferencias no son significativas.
- La edad media de las personas que acuden está en torno a los 18 años, aunque el intervalo más concurrido es el que abarca de los 4 a los 12 años, debido a la gran afluencia de alumnos de la Escuela Infantil y de los dos Colegios de Educación Infantil y Primaria que están ubicados en



la localidad, que participan en las actividades extraescolares que organizan conjuntamente con el Centro Municipal de Cultura.

- Es muy excepcional la presencia de personas que acuden al Centro que no estén residenciadas en la misma localidad. Casi la totalidad de la muestra ha estado compuesta por vecinos de Churriana de la Vega.
- La mayoría de los usuarios del Centro carece de titulación académica oficial. Ello no resultaría extraño considerando que un alto porcentaje de quienes se benefician de la oferta educativa y cultural son alumnos y alumnas de los centros educativos de la localidad (una escuela infantil, un colegio de educación infantil y primaria, un colegio de educación primaria y un instituto de educación secundaria), que no han obtenido aún la primera titulación básica que concede el sistema educativo. Si exceptuamos el anterior segmento, las titulaciones de tipo medio (graduado escolar, graduado en E.S.O. y título de bachillerato) son las más habituales entre los usuarios.
- Es muy alto el número de usuarios que están desempleados o carecen de actividad laboral alguna. Como ocurriera con la titulación, la edad que tiene la mayoría de la muestra (más del 50% no tiene aún cumplidos los 16 años, edad mínima con la que se puede acceder al mercado laboral) sería suficiente para justificar este elevado dato.

### **1.2.- Objetivo 2: Conocer las actividades más demandadas por los usuarios en general y, de manera específica, en función de su género, edad, titulación y situación laboral**

El objetivo 2 trataba de averiguar qué actividades, cursos, programas... de los ofertados por el Centro han sido más demandados por las personas que lo frecuentan y en qué medida esta demanda se halla condicionada por

determinadas variables. En relación con este objetivo nuestros datos nos muestran que:

- Del conjunto de actividades que conforman la oferta que realiza el Centro, las tres más solicitadas por los usuarios son, en primer lugar, la Escuela de Verano; en segundo lugar, las Actividades Extraescolares, que se desarrollan con el alumnado de los centros educativos de la localidad; y, en tercer lugar, la Biblioteca, como espacio de consulta, estudio y formación a partir de las actividades que se pueden desarrollar en ella.
- También son especialmente demandadas la Escuela de Música, por la muy viva herencia musical que está fuertemente arraigada entre la población de la localidad; la Escuela de Danza, como prototipo de iniciativa cultural que ha calado entre la población eminentemente juvenil de la localidad sin que existiera un paralelo de tradición histórica —como el apuntado en el caso de la música—; y el Programa para el Fomento de la Lectura.
- En función del género, puede afirmarse que participan más hombres que mujeres en las Actividades Extraescolares, en la Escuela de Verano, en la Escuela de Música, en la Banda de Música y en la Ciberteca. Sin embargo, la presencia de la mujer es superior a la del hombre en la Escuela de Danza, en la Escuela de Pintura y en la Biblioteca. En el resto de las actividades o se produce una muy leve inclinación a favor de uno u otro género o las diferencias son casi imperceptibles y nada significativas.
- Considerando la edad de las personas usuarias del Centro, puede afirmarse que, para los niños de entre 4 y 12 años, las actividades en las que es más notable su participación son aquellas que se dirigen específicamente a ellos: la Escuela de Verano y las Actividades

Extraescolares (actividades que representan una clara apuesta del Ayuntamiento de Churriana de la Vega por la conciliación de la vida laboral y familiar). Pero también sobresalen, en relación con otras franjas de edad, en actividades tales como la Escuela Municipal de Danza, el Programa para El Fomento de la Lectura y la Ludoteca. Los adolescentes y jóvenes que tienen entre 13 y 18 años se sienten más atraídos por las Actividades de Apoyo Educativo que oferta el Centro, probablemente movidos por la necesidad de mejorar los resultados académicos en aquellas materias en las cuales los resultados que obtienen no son suficientes para garantizar el éxito académico; y por las nuevas tecnologías, de ahí que sean los usuarios que más frecuentan la Ciberteca y hacen uso de sus recursos informáticos. Las personas que tienen entre 19 y 25 años son las más asiduas visitantes de la Biblioteca del Centro. Su presencia también es significativa en la Escuela Municipal de Música, en la Banda Municipal de Música, en la Escuela Municipal de Pintura y en la demanda y recepción de Cursos de Formación. Los usuarios que tienen entre 26 y 55 años se hallan más diversificados entre las distintas ofertas del centro, excluyendo aquellas actividades que se dirigen específicamente a la población en edad escolar. Se encuentran en mayor número que otras franjas de edad en la Banda de Música, en la Escuela Municipal de Pintura, en la Fonoteca y en los Cursos de Formación. Finalmente, las personas de más edad (las que tienen entre 56 y 78 años) muestran un gusto mayor por las Conferencias que organiza el Centro periódicamente para tratar distintas temáticas, y son las más interesadas en tomar parte en las Visitas Guiadas y en los Viajes Culturales.

- En relación con la titulación de las personas usuarias del centro puede decirse que existen dos actividades en las que participan personas que carecen de titulación alguna: las Actividades Extraescolares y la Escuela de Verano. Esta presencia considerable de no titulados se justifica en el hecho de que son actividades que se dirigen a personas que están aún

en edad escolar, cursando alguna de las etapas obligatorias del sistema educativo, sin haber alcanzado aún el título de Graduado en E.S.O., que es el título académico oficial que se obtiene al concluir la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Los que ya poseen este título u otros que se consideran están en los niveles más bajos de las titulaciones que otorga u otorgaba el Estado (Graduado Escolar y Técnico de la F.P. de Grado Medio) se inclinan mayoritariamente los Cursos de Formación y la Escuela Municipal de Música. Quienes poseen el título de Bachillerato o el de Técnico de la F.P. de Grado Superior son los que más frecuentan la Biblioteca, la Banda Municipal de Música y la Escuela Municipal de Pintura. Los titulados universitarios son los que más uso hacen de la Fonoteca y los más asiduos, como parte del público, en las Conferencias que se organizan.

- En función de la situación laboral de los usuarios, los datos indican que quienes están en posesión de un puesto de trabajo se decantan mayoritariamente por la Biblioteca, la Banda Municipal de Música, la Fonoteca, la Escuela Municipal de Pintura y las Conferencias. La población parada o no empleada toma parte fundamentalmente en las Actividades Extraescolares, la Escuela de Verano, la Biblioteca, la Escuela Municipal de Música y la Escuela Municipal de Danza (convendría no olvidar que un porcentaje muy alto de quienes se encuentran desempleados no están en edad de poder trabajar y se hallan cursando el período de formación básica y obligatoria en los centros educativos de la localidad). La población que ya ha alcanzado la edad de la jubilación se decanta sólo por cuatro actividades: las Conferencias, los Viajes Culturales, la Biblioteca y la Escuela Municipal de Música.
- Es indudable que el Centro Municipal de Cultura es un importante lugar de ocio para la población del municipio, sin que la edad, la formación obtenida, su situación laboral o la condición masculina o femenina de los usuarios les impida disfrutar del mismo.

### **1.3.- Objetivo 3: Conocer el número de actividades simultáneas en las que participan los usuarios en general y, de manera específica, en función de su género, edad, titulación y situación laboral**

El objetivo 3 pretendía averiguar el número de actividades simultáneas por las que los usuarios mostraban su interés y comprobar las diferencias en los resultados obtenidos teniendo en cuenta variables como el género, la edad, la titulación y la situación laboral. A este respecto, los datos que nos aporta este estudio nos llevan a concluir que:

- Más de la mitad de los usuarios (52,7%) del centro participa sólo en una actividad de las ofertadas por el Centro. Sin embargo, no resulta insignificante que haya un porcentaje muy próximo al 40% que toma parte en dos actividades simultáneamente.
- No se aprecian diferencias significativas en función del género a la hora de decidirse por una o más actividades de las ofertadas por el Centro. La proporción de hombres y mujeres que se inclinan por una o dos actividades es prácticamente la misma.
- Por edades, los datos revelan que los usuarios que participan en más actividades a la vez son los de menor edad (4 a 12 años), dado que es mayor el porcentaje de los que están participando en dos actividades que en una. Este dato no se repite en ninguna otra franja de edad. Conforme se avanza en edad, se va reduciendo la proporción de los que se matriculan en más de una actividad.
- La relación entre titulación y número de actividades revela que quienes no poseen ninguna titulación académica son los que simultanean más actividades. Ello resulta claramente coherente con los datos ofrecidos en el punto anterior, por cuanto son los escolares de menor edad, que aún no han terminado la etapa de la E.S.O. ni alcanzado, pues, el título de

Graduado, quienes tienen más posibilidades de involucrarse en un mayor número de actividades de las ofertadas por el Centro. Los usuarios que poseen titulaciones académicas, desde las más bajas hasta las que se encuentran en la cumbre del sistema educativo universitario, se decantan muy mayoritariamente por una sola actividad.

- Considerando la situación laboral de los usuarios puede afirmarse que, también en coherencia con los datos ofrecidos anteriormente, la población que no ejerce ninguna actividad (escolares que no tienen edad para trabajar y personas que carecen de empleo) es la que toma parte en más de una actividad en el Centro. De hecho, la proporción de no empleados que participa en una y en dos actividades a la vez es casi idéntica. Este dato está muy lejos de ser similar al ofrecido por los otros dos grupos. La población activa y la población jubilada participa muy mayoritariamente en una sola actividad.

#### **1.4.- Objetivo 4: Comprobar la antigüedad, frecuencia y permanencia como usuarios de la oferta formativa del Centro**

Este objetivo trataba de informar acerca de la antigüedad de los usuarios que participan en las actividades del Centro, al objeto de establecer la capacidad de fidelización en el tiempo de las actividades que se ofertan; al tiempo que proporcionar información sobre la frecuencia con la que los usuarios lo visitan y el tiempo que suelen permanecer en sus instalaciones. Los datos nos muestran que:

- En cuanto a la antigüedad como usuario, la inmensa mayoría se mueve entre uno y dos años, con una presencia algo más numerosa de los que llevan dos años. Conforme se van sumando años, se sucede una reducción muy considerable de las personas que permanecen vinculadas al Centro.

- En relación con la frecuencia con la que asisten al Centro, los datos muestran una importante periodicidad que lleva a los usuarios a visitar las instalaciones del Centro varios días a la semana o a hacerlo todos los días.
- Una vez en el Centro, los usuarios dicen permanecer en él no menos de una hora ni más de tres, aunque no habría que restar importancia al grupo que afirma estar más de tres horas cada vez que acude.

**1.5.- Objetivo 5: Identificar los motivos por los que los usuarios acuden al Centro Municipal de Cultura y toman parte en alguna de sus actividades, con carácter general, y también en función de su género, edad, titulación y situación laboral**

Descubrir los motivos que llevan a las personas a enrolarse en las actividades que oferta el Centro constituyó uno más de los objetivos de esta investigación. Además, nos interesó mostrar las diferencias que pudieran existir entre el hecho de acudir al Centro y la pertenencia a uno u otro género, el tramo de edad, la formación de base y la situación laboral. Los datos que se extraen de la investigación llevada a cabo revelan que:

- Prácticamente todas las personas que acuden al Centro tienen uno o varios motivos para hacerlo.
- Los motivos que explican con más fuerza la asistencia al Centro o a sus actividades son fundamentalmente dos: 1) aumentar la formación y 2) ocupar el tiempo libre. Con menos peso se encontrarían también los dos siguientes: 3) recibir información sobre algún contenido específico y 4) la búsqueda de un tiempo de distracción.
- No existen diferencias significativas entre el hombre y la mujer en cuanto a la importancia otorgada a los dos motivos principales para acudir al

Centro. Ambos acuden fundamentalmente para aumentar su formación y ocupar su tiempo libre.

- Considerando la edad, los que encuentran su motivación en aumentar su formación son las personas que tienen entre 13 y 18 años, seguidas de los niños de 4 a 12 años y de los adultos de 56 a 78 años. Las que acuden para ocupar su tiempo libre son, en primer lugar, los niños de 4 a 12 años, seguidos de los jóvenes de 19 a 25 años y, finalmente, los adultos de 56 a 78 años.
- Conforme la titulación es mayor, los motivos por los que se acude al Centro se diversifican. La concentración llega al extremo de que, para los no titulados, los motivos que explican su participación en las actividades del Centro coincide con los dos ya enunciados (aumento de la formación y ocupación del tiempo libre). Ello podría deberse al hecho de que quienes carecen de titulación son fundamentalmente los usuarios que están en edad escolar, los cuales disponen de un menor tiempo ocupado y cuentan con más opciones de tomar parte en actividades vinculadas o no a sus tareas como estudiantes.
- En relación con la situación laboral, cabe decir que las personas no empleadas son las que acuden fundamentalmente para aumentar su formación y ocupar su tiempo libre. Las personas jubiladas concentran sus motivos en el aumento de la formación, la información sobre algún tema concreto y la búsqueda de personas con las que relacionarse (lo que revela que el Centro cumple, de algún modo, una función de vital importancia en el ámbito de lo afectivo, como centro salugénico que aspira a promover el bienestar personal a través de múltiples acciones). Las personas activas, por su parte, no se decantan por uno, sino por varios motivos, diversificando claramente sus opciones.



**1.6.- Objetivo 6: Comprobar si la difusión y publicidad de las actividades anima a la ciudadanía a participar en el Centro Municipal de Cultura y los medios a través de los cuales reciben con más efectividad la información sobre las mismas**

Este objetivo pretendía evaluar el impacto de la publicidad en la decisión de los potenciales usuarios del Centro y los medios más eficaces a través de los cuales llega la información sobre la oferta formativa de actividades, eventos, cursos, programas... a la ciudadanía. Los resultados que se obtienen del análisis de los datos aportados por esta investigación nos informan de que:

- Un porcentaje muy elevado de los usuarios del Centro afirma estar satisfecho con la información que recibe acerca de la oferta formativa del Centro Municipal de Cultura.
- La mayoría de los encuestados dice recibir esta información bastantes veces o siempre que se produce.
- También es muy elevado el porcentaje de usuarios que afirma estar satisfecho con la información que recibe de la oferta de actividades que organiza el Centro.
- Los medios que con más eficacia difunden la oferta de actividades del Centros son, en primer lugar, los impresos que habitualmente edita la Concejalía de Educación y Cultura y que se reparten en los domicilios de los vecinos de la localidad; y, en segundo lugar, los SMS que se envían a los terminales móviles de los usuarios que se dan de alta en este servicio gratuito de comunicación que el Ayuntamiento ofrece a todos los vecinos de Churriana de la Vega (y que se realiza a través de la web del Ayuntamiento o en las dependencias municipales). En el momento en que se realiza esta investigación, la web del Ayuntamiento no parece ser

un instrumento decisivo en orden a la difusión de las actividades que oferta el Centro Municipal de Cultura.

- La valoración global de todos los elementos que entran en juego en la difusión y publicidad de las actividades que oferta el Centro alcanza un porcentaje bastante alto. La comunicación entre el Centro y la ciudadanía respecto a la oferta formativa preparada por aquél obtiene una más que razonable valoración positiva.

### **1.7.- Objetivo 7: Comprobar la evaluación que hacen los usuarios de las actividades del Centro**

Con la formulación de este objetivo se perseguía conocer la evaluación de una serie de aspectos relacionados, en su conjunto, con la oferta de actividades del Centro. En este ámbito de la evaluación se ha medido el grado de satisfacción con la oferta de actividades, la cantidad de las mismas, su orientación hacia todas las edades, el interés que suscita, el horario en el que se desarrollan las actividades, si facilita la conciliación de la vida laboral y familiar, llena el tiempo de ocio y, finalmente, ayuda a encontrar trabajo. Como resultado de la evaluación de todos estos aspectos podemos concluir que:

- Para la mayoría de los usuarios, la oferta de actividades que hace el Centro es amplia o muy amplia, considerando que se abordan temáticas que giran en torno a diferentes realidades de la vida y cultura propias y a otras experiencias no tan identificables con la idiosincrasia del lugar.
- Es también muy mayoritaria la percepción de quienes califican la oferta de bastante o muy interesante, considerando, de algún modo, que lo que se le ofrece conecta claramente con los motivos que les estimulan a tomar parte en alguna de las actividades.

- Es muy mayoritaria la percepción que tienen los usuarios sobre las posibilidades que se le ofrecen, con independencia de la edad que se tenga, de participar en las actividades que oferta el Centro. De hecho, como puede deducirse de la oferta que se ha estudiado en esta investigación y de los tramos de edad que más representación alcanzan en algunas de las actividades, todas las personas, sin menoscabo de su edad, tienen a su alcance la posibilidad de participar en varias actividades.
- Resulta, asimismo, muy alta la valoración positiva de los horarios en que se programan las actividades del Centro. Para la mayoría de los usuarios, el horario no es un elemento que disuada de la participación y la asistencia.
- Como también es elevada la consideración positiva en torno a que las actividades en las que participan los usuarios del Centro les hacen más fácil conciliar la vida laboral y familiar.
- Un porcentaje también muy elevado considera que las actividades en las que participa contribuyen, en un alto grado, a llenar su tiempo de ocio. Sin embargo, no es significativa la presencia de quienes participan en alguna de las actividades movidos por la posibilidad de encontrar trabajo en el futuro como consecuencia de la formación recibida en el Centro. Podría ser explicativo de este hecho que los cursos que ofrece el Centro carezcan de reconocimiento oficial. En la actualidad, los entes locales reivindican la concesión de estudios que tengan validez oficial. Ello repercutiría no sólo en la asistencia a los mismos, que con toda probabilidad experimentarían un notable incremento de usuarios, sino también en la calidad de los mismos.

### **1.8.- Objetivo 8: Conocer la evaluación que se hace del personal responsable de la organización de las actividades y de la impartición de los cursos, talleres, etc., así como la del personal no docente del Centro Municipal de Cultura**

El objetivo 8 pretendía evaluar, por un lado, al personal con tareas docentes que trabaja en o para el Centro, poniendo el acento en factores como la competencia acreditada para el ejercicio de sus tareas, su capacidad para adaptarse a las diferencias del alumnado que participa en su actividad, el uso de recursos variados, el planteamiento de actividades motivadoras, la programación de la enseñanza, la idoneidad del número de monitores con que cuenta el Centro, la forma en que retroalimentan a los participantes y las posibilidades que les ofrecen para que se manifiesten en relación con la actividad en la que participan. A ello se une una valoración global de las funciones desarrolladas por el personal no docente (conserje, personal de mantenimiento, personal de la limpieza) que trabaja en el Centro. Los datos que aporta la investigación nos informan de que:

- Para la mayoría de los usuarios del Centro, el personal que desarrolla tareas docentes (profesores, monitores, conferenciantes) posee la aptitud y preparación adecuadas para el ejercicio de la actividad de la que es responsable.
- También es mayoritario el convencimiento de que el personal con que cuenta el Centro para atender cada actividad es el adecuado para atender a todos los participantes y sus requerimientos.
- Los usuarios están de acuerdo en que el personal docente está atento a las necesidades de los usuarios que participan en sus actividades, atendiendo a los diferentes ritmos de aprendizaje y prestando más ayuda a quien más la necesita; consideran que hacen uso de recursos

variados para la presentación de los contenidos que imparte; y que las actividades que se les proponen son suficientemente motivadoras.

- En relación con la programación de los contenidos, los usuarios dicen conocer el programa que recoge las actuaciones previstas, los contenidos que se abordarán y todos aquellos elementos que podrían denominarse inherentes a un documento de este tipo. Sin embargo, el Centro no cuenta con un documento que haga las veces de lo que en el mundo escolar se denomina Proyecto de Centro, que recoja las líneas y elementos comunes a todas las programaciones y que delimite otras cuestiones relativas a la organización del Centro, como se abordará en otro objetivo de esta investigación.
- La mayoría de los usuarios asevera que es informada de sus propios logros y progresos, limitaciones y dificultades, a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje, y que, por consiguiente, existe una comunicación fluida y bidireccional (del personal docente al alumno y de éste a aquél) que tiene por objeto informar de los progresos que se suceden a lo largo del tiempo previsto para el desarrollo de la actividad.
- Un porcentaje elevado de usuarios afirma contar con la oportunidad de expresar su opinión respecto a la actividad en la que toma parte. Ello le permite dirigirse a los responsables de la misma para hacerles llegar sus valoraciones en relación con aquellos aspectos que considera oportunos o por los que se les cuestiona directamente. Pero, pese a este juicio expresado por la mayoría, no es desdeñable que algo más de un treinta por ciento de la muestra que ha participado en el estudio no crea poder contar con la posibilidad de hacer llegar sus sugerencias a los responsables de su organización y desarrollo.
- Finalmente, y en relación con la evaluación del ejercicio de las tareas encomendadas al personal no docente, los resultados indican que existe

un alto grado de acuerdo en que cumplen satisfactoriamente las tareas que deben desarrollar en el Centro.

### **1.9.- Objetivo 9: Conocer la percepción que tienen los usuarios de la infraestructura del Centro Municipal de Cultura**

El objetivo 9 pretendía indagar las percepciones de los usuarios con respecto a la infraestructura del Centro (espacio, aulas, estado de conservación, equipamiento, iluminación, calefacción, refrigeración, acústica...). Los datos obtenidos en la investigación confirman que:

- La mayoría de los usuarios cree muy apropiado el espacio con que cuenta el Centro para el desarrollo de las actividades que presta.
- En relación con las aulas en las que se desarrollan las actividades particulares en las que toman parte, es muy amplia la mayoría de los usuarios que las considera aptas para las tareas que acogen y estiman que están en buen estado de conservación.
- En términos generales, la calidad del equipamiento de las aulas y la cantidad de los recursos con los que están dotadas es bien valorado por la mayoría de los usuarios, aunque se pongan de manifiesto ciertas carencias relacionadas con instrumentos más adecuados para el desarrollo de algunos de los cursos que se imparten.
- Las condiciones ambientales del Centro (iluminación, calefacción, refrigeración, acústica...) también obtienen una alta calificación entre los usuarios, pese a que aún sea posible mejorar algunos aspectos que son señalados por algunos usuarios, como el adelanto del encendido de la calefacción en algunas tardes de invierno.

**1.10.- Objetivo 10: Averiguar si existen diferencias en adherencia, evaluación de la difusión y publicidad de la oferta, evaluación de la actividad cursada, evaluación del personal docente y evaluación de la infraestructura en función del género, edad, titulación, situación laboral y curso seguido**

Con este objetivo pretendíamos estudiar las diferencias en cuanto a la valoración de determinadas variables dependientes sometidas a esta investigación (adherencia, publicidad, actividad en la que se participa, ejercicio de la función docente e infraestructura del Centro), en función del género, la edad, la formación, la situación laboral y el curso seguido, para hallar aquellas que se revelaran estadísticamente significativas. Los análisis realizados a este respecto muestran los siguientes datos:

- El factor “-género” no ha dado lugar a diferencias significativas en adherencia, evaluación de la publicidad, evaluación de la actividad en la que se participa, evaluación del personal docente y evaluación de la infraestructura. Se puede afirmar, pues, que tanto hombres como mujeres evalúan de forma similar las variables anteriores.
- De los resultados que arroja el factor “-edad” se infiere que:
  - ✧ Los usuarios que presentan más adherencia al Centro y a sus actividades son los que se corresponden con el intervalo 4-12 años. A partir de este intervalo, la adherencia va disminuyendo hasta alcanzar el nivel más bajo en cuanto a adherencia, que es el de los 26-55 años.
  - ✧ Los usuarios que valoran más positivamente la actividad en la que participan son los que tienen entre 56 y 78 años; y los que le conceden una valoración más baja, quienes se mueven en la horquilla de edad que va de los 19 a los 25 años.

- ✧ Los usuarios que conceden la mejor valoración al personal docente encargado de las actividades en las que participan son los que tienen entre 56 y 78 años, frente a los que poseen entre 19 y 25 años, que se presentan como los más críticos con las tareas de los docentes.
  - ✧ Los usuarios más pequeños (4 a 12 años) son quienes otorgan la mejor valoración a la infraestructura del Centro y los espacios en los que se desarrollan las actividades en las que participan. Por el contrario, la peor valoración procede de los que tienen entre 19 y 25 años, que se revelan como los más críticos con las instalaciones y recursos con que cuenta el Centro.
  - ✧ No se obtienen diferencias relacionadas con la edad a la hora de valorar la forma en que el Centro lleva a cabo la publicidad de su propia oferta de actividades.
- En relación con la “titulación”, se obtienen los siguientes resultados:
  - ✧ La “titulación” no aparece como un factor asociado positivamente con la variable “adherencia”. De hecho, los usuarios más adherentes son aquellos que carecen de titulación, es decir, los que se mueven en aquellos tramos de edad que se corresponden con la edad previa a la consecución del primer título académico oficial (4-12 años). Esta fuerte adherencia se desvanece progresivamente conforme se adquiere una titulación superior.
  - ✧ En el mismo sentido habría que explicar lo que sucede con la evaluación de la “infraestructura”: la mejor evaluación de todos los elementos que se incluyen en esta variable compuesta se corresponde con los usuarios que no poseen titulación alguna y,



como ocurriera con la “adherencia”, los usuarios con alguna titulación son más críticos con la forma de evaluarla; de hecho, los que poseen titulaciones universitarias son los que la evalúan más deficientemente.

- ✧ No se han revelado diferencias relacionadas con la titulación en la valoración de la publicidad, la actividad en la que se participa y en el ejercicio de la función docente.
- La “situación laboral” de los usuarios asociada a la “evaluación de la infraestructura” indica que los usuarios no activos (desempleados o sin posibilidad legal de trabajar) valoran más positivamente la infraestructura del Centro que los usuarios activos.
- En relación con el “curso seguido” por los usuarios, los datos obtenidos revelan que las variables estudiadas se ven afectadas en los siguientes términos:
  - ✧ Los usuarios que muestran una mayor adherencia al Centro son los que se encuentran participando en las actividades de la Escuela de Verano. Por el contrario, los que menos adherencia muestran son los usuarios que toman parte en el Programa para el Fomento de la Lectura.
  - ✧ El enfoque que desde el centro se le imprime a la difusión de la publicidad de su oferta educativa merece la mejor valoración del alumnado de la Escuela Municipal de Danza; sin embargo, los usuarios de la Ciberteca son los más críticos con la forma en que el Centro publicita sus actividades.
  - ✧ Los usuarios que valoran más positivamente la actividad o curso en el que participan son los que hacen uso de la Ludoteca; los

miembros de la Banda Municipal de Música son, por su parte, los más críticos con la actividad que realizan.

- ✧ Las tareas de los docentes son muy bien valoradas por los usuarios de la Ludoteca. La peor valoración procede de los alumnos y alumnas de los centros educativos que participan en las Actividades Extraescolares.
- ✧ La mejor valoración de la infraestructura y equipamiento del Centro es la que procede de los usuarios de la Ludoteca. La más baja la conceden los miembros de la Banda Municipal de Música, afectada por las limitaciones de espacio y los continuos cambios de emplazamiento para sus ensayos.

**1.11.- Objetivo 11: Estudiar si existe correlación entre la adherencia, evaluación de la difusión de la oferta, evaluación de la actividad cursada, evaluación del personal docente y evaluación de la infraestructura**

Este objetivo pretendía averiguar si existía correlación alguna entre las principales variables sometidas a estudio en la presente investigación: adherencia, evaluación de la publicidad o difusión de la oferta de actividades del Centro, evaluación de la actividad o curso seguido, evaluación del personal con tareas docentes y evaluación de la infraestructura y clima del Centro. Los análisis correlacionales llevados a cabo aportan las siguientes conclusiones al respecto:

- Las personas más adherentes al Centro son las que realizan una evaluación positiva de la actividad en la que participan, al tiempo que también realizan una evaluación aún más positiva de las tareas docentes ejercidas por los monitores o responsables de las actividades, y de la evaluación de los elementos incluidos en la variable “infraestructura”. Sin embargo, no parece existir correlación alguna entre

una alta adherencia al Centro y la evaluación de la publicidad y difusión de las actividades del Centro.

- Los usuarios que evalúan positivamente la forma en que el Centro difunde o publicita sus actuaciones valoran también en un alto grado la actividad en la que toman parte, el ejercicio de las tareas docentes y la infraestructura o recursos con los que cuenta el Centro o el espacio físico del aula en el que se desarrolla la actividad en la que participan. Por el contrario, no parece que exista correlación alguna entre una alta evaluación de la publicidad y un grado óptimo de adherencia al Centro.
- Los usuarios que conceden una alta valoración a la actividad en la que toman parte son aquellos que evalúan muy positivamente, asimismo, a los docentes y la infraestructura del Centro.
- Una alta evaluación del personal docente correlaciona positivamente con la evaluación de la infraestructura.
- Quienes valoran positivamente la infraestructura y recursos del Centro otorgan una alta valoración a la forma en que se publicita o difunden sus actividades, a la actividad o curso en el que participan y a las tareas del personal docente, mostrando asimismo una alta adherencia al Centro.

#### **1.12.- Objetivo 12: Comprobar si la evaluación de la actividad cursada, de la actuación docente y de la infraestructura son factores predictores de la adherencia**

Este objetivo quería explicar la posible dependencia de la variable —adherencia— de otras variables objeto de estudio en esta investigación. En concreto, se trataba de averiguar si la evaluación de la actividad o curso seguido, la evaluación del personal con tareas docentes y la evaluación de la infraestructura podían ser factores predictores de la adherencia. Los resultados

obtenidos a partir de los análisis de regresión realizados confirman esta hipótesis, lo que hace pensar en la necesidad de mejorar los resultados alcanzados en la evaluación tanto del propio curso en el que se participa, como del personal encargado del mismo e incluso de los recursos e infraestructura del Centro, como elemento clave de cara a lograr una mayor fidelización de los usuarios del Centro.

Parece que aquello que explicaría que los usuarios se adhieran más al Centro no es tanto la forma en que éste se publicite, aunque ello pudiera considerarse una necesidad de primer orden sobre todo en la época actual, cuanto a la importancia que concedan —en este mismo orden— a la infraestructura y recursos con que cuente el Centro para el desarrollo de las actividades que oferta, a la experiencia vivida como consumidor de una actividad concreta y a la relación mantenida con aquella persona del Centro encargada de impartirla. Es más que probable que el cuidado de estos tres elementos clave contribuya decisivamente al establecimiento de relaciones más largas y duraderas entre los usuarios y el Centro mismo.

### **1.13.- Objetivo 13: Comprobar los criterios a los cuales se atiende la oferta de actividades**

Este objetivo buscaba descubrir la existencia de aquellos criterios explicativos de la presencia de las actividades que componen la oferta del Centro Municipal de Cultura. Se pretendía averiguar si la oferta de actividades podía explicarse en función de algunos criterios que dieran razón de la selección de unas y no de otras propuestas. Las opiniones expresadas al respecto por los usuarios, docentes y responsable de la organización del Centro fueron las siguientes:

- Las actividades que se incluyen en la oferta del Centro se seleccionan entre aquellas que, por una parte, son expresión de la historia cultural y artística de la población (como es el caso de la música) y, por otra,

constituyen una apertura a nuevos y actuales rasgos de la cultura y el arte (como, por ejemplo, la pintura, la danza, etc.).

- Las actividades que se ofertan priman el disfrute, lo lúdico y formativo y la posibilidad de desarrollar, en los interesados en ellas, determinadas habilidades y aptitudes personales.
- Las actividades que se proponen cumplen, además, determinados requisitos: se dirigen a todas las edades, de modo que se incluyen actividades para niños, jóvenes y adultos; se desarrollan en aquella franja horaria, principalmente de la tarde, que facilita la asistencia y evita colisionar con otras actividades que dificultaran la asistencia; y tienen un carácter formativo y de ocio.
- Las actividades que se ofertan se desarrollan sólo si consiguen convocar a un número mínimo de interesados.
- Las actividades que se proponen surgen, en ocasiones, de las propias demandas que los usuarios (entre los que se incluyen los Centros Educativos de la localidad) hacen llegar a la Concejalía responsable de la gestión del Centro.
- También pesa en la elección de las actividades que propone el Centro la visión que sobre la cultura, la educación y la formación tiene la persona titular de la Concejalía de Educación y Cultura a la que se adscribe la gestión del Centro Municipal de Cultura.

#### **1.14.- Objetivo 14: Comprobar si existe un Proyecto Educativo que guíe la elección de las actividades y la misma organización del Centro Municipal de Cultura**

Este objetivo pretendía averiguar si existe un Proyecto Educativo que, de modo semejante a como ocurre en los centros educativos, contiene todos los aspectos básicos para la organización del Centro y las actividades que forman parte (o puedan acabar formando parte) de su oferta educativa.

Los datos obtenidos nos informan de que no existe un documento de estas características y que su elaboración es una de las cuestiones que debieran adoptarse como una prioridad por los responsables del Centro Municipal de Cultura. Ella no sería una cuestión que habrían de comenzar desde la nada, por cuanto, como también se constata, buena parte de este documento se podría ya encontrar hecho en las programaciones que los responsables de cada curso o actividad, por cuenta propia, realizan como guía de contenidos y temporalización de sus actuaciones.

#### **1.15.- Objetivo 15: Conocer la relación que existe entre el Centro Municipal de Cultura, otras organizaciones radicadas en el municipio (ONGs, Asociaciones de Mujeres, Asociaciones de Juventud...) y determinados colectivos singularizados (atención a la mujer, dependencia...)**

Este objetivo se formulaba para averiguar la relación del Centro Municipal de Cultura con otras instancias, públicas o privadas, de la localidad. Quería constatar la capacidad de un espacio destinado al fomento de la educación y la cultura para abrirse a otras iniciativas que, de alguna manera, podían ligarse a objetivos e intereses perseguidos, siquiera remotamente, por el mismo Centro. En nuestro caso concreto, las relaciones que se han descubierto han sido las siguientes:

- El Centro Municipal de Cultura se relaciona con otras entidades fundamentalmente a través de la cesión de determinados espacios físicos del propio Centro que las cobijan.
- En el Centro Municipal de Cultura trabajan las personas que atienden los Servicios Sociales Comunitarios, que cuentan entre su plantilla con un trabajador social, una educadora social, un gabinete jurídico y un gabinete psicológico.
- También tiene su sede en el Centro el personal que atiende el Programa de Ayuda a Domicilio, el Programa de Teleasistencia y el Programa de Absentismo Escolar.
- El Centro ha cedido algunas aulas a la Sección de Educación Permanente de la localidad, lo que propicia el tránsito de personas mayores o de personas inmigrantes empadronadas en Churriana de la Vega, que emprenden algunos de los programas de educación formal o no formal de los que son competentes estos Centros.
- El Centro también cede sus aulas o salones, cuando así se solicita, a determinadas asociaciones municipales (como la Asociación Municipal de Mujeres) e incluso a ONGs (como la Asociación —ProPetare con Manolo Moreno”, que lleva el nombre de un sacerdote misionero natural de la localidad).

**1.16.- Objetivo 16: Señalar las opiniones de diversos sectores de la población usuaria del Centro en relación con el sentido y finalidad de Centro Municipal de Cultura**

Una de las cuestiones que se abordaron entre los distintos sectores que tomaron parte en el Grupo de Discusión fue precisamente ésta: descubrir las percepciones que los usuarios tienen sobre el sentido y finalidad de un Centro

Municipal de Cultura como el de Churriana de la Vega. Se trataba de averiguar si existía, aun de modo latente, la convicción personal de que el Centro estaba llamado a cumplir alguna función en la sociedad y para la ciudadanía. Las opiniones expresadas por los usuarios y usuarias de los sectores que dieron su parecer a este respecto pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- El Centro está llamado a ser un instrumento al servicio de la ciudadanía, que sea capaz de generar una oferta de actividades lúdico-recreativas, culturales y educativas, para todas las edades.
- El Centro debe, asimismo, contribuir a recuperar, conservar y extender el rico acervo cultural del municipio al que pertenece. Estos perfiles culturales propios, anclados en el paisaje propio de la historia pasada y presente, se materializan en actividades, cursos, talleres, programas, etc., que descubren a las nuevas generaciones y redescubren a las que se vincularon a ellos en otros tiempos, el gusto por las expresiones culturales y/o artísticas que forman parte de la entraña de los habitantes de Churriana de la Vega.
- El Centro es, además, un agente educativo que suma sus esfuerzos a los que despliegan los Centros Educativos (Escuela Infantil, Colegios de Primaria e Instituto de Educación Secundaria) de la localidad. Desde esta perspectiva, es percibido como un importante instrumento socioeducativo que presta un importante servicio a los Centros Educativos del municipio, sobre todo en actividades extraescolares que difícilmente podrían realizarse sin el apoyo recibido del Centro Municipal de Cultura.
- Finalmente, para no pocos usuarios, sobre todo los que pertenecen a generaciones que vivieron en épocas con muchas menos facilidades en cuanto a lo económico y académico, el Centro Municipal de Cultura está cubriendo, de algún modo, aquella etapa de formación de la que



carecieron. Por eso lo perciben como una oportunidad —la primera oportunidad, en muchos casos— de emprender un itinerario formativo (piénsese en lo que representa para muchos de ellos, por ejemplo, la Sección de Educación Permanente radicada en el Centro) o de desarrollar aficiones o el gusto por alguna actividad, nunca antes satisfecha.

## **2.- PROPUESTAS DE MEJORA**

Toda evaluación que se precie debe estar orientada hacia la mejora de los procesos que han sido objeto de análisis. En este apartado se recogen algunas propuestas de mejora que se fundan en los múltiples datos y aportaciones recibidas durante la investigación y que persiguen únicamente contribuir a que el Centro Municipal de Cultura sirva mejor a los fines que dan sentido a su existencia como espacio para la formación, la cultura y el ocio. Las sugerencias que pueden mejorar su funcionamiento se resumen en los siguientes aspectos:

- Una de las cuestiones que más se destacó en los análisis tendentes a exponer las deficiencias del Centro fue la de la limitación de espacio. Algunas actividades, al decir de los usuarios de las mismas, se desarrollan en aulas que no cuentan con el espacio suficiente para albergarlas. Probablemente, una redefinición de los espacios que se destinan a algunas actividades y la consideración del número de participantes antes de seleccionar un espacio concreto, contribuirían a mejorar la valoración que tienen los usuarios sobre los espacios con que cuenta el Centro.
- Los recursos materiales son imprescindibles para que determinadas actividades pueden ejecutarse. Algunas actividades, como la Escuela Municipal de Música o la Escuela Municipal de Pintura, necesitarían

contar con más instrumentos específicos que faciliten la ejecución de determinadas tareas.

- Pese a que la forma más eficiente de hacer llegar la oferta de actividades del Centro a la ciudadanía es a través de la difusión de impresos o folletos publicitarios, convendría reforzar otros instrumentos, como los SMS o el correo electrónico. Además, habría que reforzar por un lado la web del Ayuntamiento de Churriana de la Vega y dedicar en ella un espacio exclusivo que informe periódicamente de las actividades del Centro y que contenga toda su programación anual; o incluso se podría optar por la creación de una plataforma propia de la Concejalía o del propio Centro que se adaptara a las peculiaridades de la realidad que representa el Centro para la población y lo diera a conocer con mayor profundidad.
- La oferta de actividades del Centro, además de atenerse a los criterios básicos de conservación del entramado de expresiones culturales propias de la localidad y de abrirse a nuevos perfiles artísticos, quizá también debiera enfocarse atendiendo a las circunstancias de grave desempleo y de dificultades para encontrar un empleo estable de una importante porción de la población e incluso de la población que hace uso de las instalaciones del Centro. Ofrecer actividades que no sólo se orienten al ocio, a la relación con otras personas, a la formación o enriquecimiento cultural, etc., sino también a cubrir las necesidades de formación laboral o de cierta iniciación en determinados sectores productivos podría ser una forma de despertar el interés de una cierta parte de la población desempleada por las actividades del Centro. Podría ser interesante que entre las actividades que oferta el Centro se incluya alguna o algunas que estén ligadas a las necesidades del tejido industrial y productivo de la localidad o incluso del área metropolitana al que pertenece el municipio.

- El Centro carece de un documento que haga las veces de lo que en el ámbito de la educación formal se conoce como Plan de Centro. Se reconoce que cada actividad cuenta con su propia programación, y los docentes o responsables del desarrollo de los cursos, programas, talleres, etc., dicen contar con programaciones que son, a su vez, la hoja de ruta de lo que se proponen hacer a lo largo del tiempo de duración de su actividad. Pero el hecho cierto es que el Centro carece de una programación que dé unidad a todas las programaciones, que les fije unos elementos comunes básicos, que establezca acuerdos sobre aspectos relativos a la organización y funcionamiento, etc. Un documento de este calibre además de fijar determinados contenidos que no quedarían al albur de lo que cada docente decidiera, ayudaría al propio Centro, a sus trabajadores y usuarios a tomar conciencia comunitaria de pertenencia a un proyecto que va más allá de aquella iniciativa concreta que atrajo su atención, ordenaría y daría mayor provecho a los recursos personales y materiales y fijaría los cauces a seguir ante determinados procedimientos, evitando la improvisación y la inseguridad que se suscita cuando no existen acuerdos sobre el modo de proceder ante determinadas situaciones. Contar con un documento de esta naturaleza ayudaría, además, a que se atenuara el relieve que podría tener en la oferta de actividades la impronta personal o política del Concejal o Concejala responsable del Centro o incluso del partido político gobernante en el municipio, a favor de unos principios, criterios y líneas de actuación previamente consensuadas por la comunidad educativa del Centro y recogidas en este documento.
- La fidelización de los usuarios es una de las grandes tareas que tienen por delante los responsables del Centro. Es claro que, como se puso de manifiesto en el análisis de los datos obtenidos en esta investigación, la población infantil es la más asidua al Centro, y que conforme se avanza en edad, la asistencia también va decayendo. Lo que podría conducir a pensar que se ha conectado muy bien con los intereses y necesidades

de la población infantil (y, por extensión, con lo que sus padres o tutores legales quieren para sus hijos), y que se ha buscado la complicidad de otras instituciones (los centros educativos de la localidad) para reforzar la oferta de actividades del Centro. Pero no se ha conseguido lo mismo con los usuarios de otras edades, que, por diversas razones, no consideran tan interesante o no pueden asistir a las actividades como lo hacían cuando eran más jóvenes o como lo hacen en la actualidad los más pequeños. Indagar sobre las razones por las cuales se produce esta “desafección” hacia el Centro cuando se avanza en edad debiera ser una tarea ineludible para los responsables de la gestión del Centro.

- La relación entre los usuarios y usuarias y la organización del Centro es una cuestión que incide sobremanera en la mejora de las actividades y en la misma organización del Centro. En la actualidad, existen diversos cauces para que las sugerencias, opiniones y el criterio de los participantes en las actividades del Centro llegue a sus organizadores, pero los datos en relación con el ejercicio de esta tarea revela un no desdeñable grado de desconocimiento acerca de la existencia de estos cauces. Debido a ello, no sería baladí que se estudiara la forma de hacer más efectivos los procesos o cauces de comunicación entre los asistentes al Centro Municipal de Cultura y el personal que trabaja en el mismo.

### **3.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación no ha pretendido agotar todas las posibilidades de profundización en el entramado que representan, en el panorama actual, los Centros Municipales de Cultura y, más concretamente, el de Churriana de la Vega, que es el que se ha sometido, en los aspectos que nos han interesado, a una investigación evaluativa. Por ello, y en la senda de lo que se ha abordado en el presente trabajo, futuras investigaciones en este campo podrían abordar los siguientes aspectos:

- Percepción que sobre el funcionamiento del Centro Municipal de Cultura tienen los docentes, aspecto este tratado sólo tangencialmente en la presente investigación.
- Formación inicial y permanente de los docentes que trabajan en los Centros Municipales de Cultura.
- Rendimiento (entendido de modo similar al éxito académico y no sólo como satisfacción) de los usuarios de determinadas actividades del Centro Municipal de Cultura.
- Introducción de las competencias (concepto clave en la configuración del currículo de las enseñanzas básicas del sistema educativo actual) en las actividades del Centro y su coordinación con los programas de enseñanza de los centros educativos de la localidad para los usuarios en edad escolar.
- Colaboración, implicación y participación de los Centros Educativos de la localidad en la definición de las actividades del Centro Municipal de Cultura. Integración de la educación formal y no formal. Colaboración institucional en el diseño y aplicación de las actividades o programas y reconocimiento de los contenidos abordados.
- Incentivos para promover la participación en el Centro Municipal de Cultura.
- Estudio de la relación existente entre los momentos de frustración, depresión o deseos de cambio de las personas y su relación con la asistencia al Centro Municipal de Cultura.

- Estudio de la influencia de los estados de ánimo en la asistencia al Centro Municipal de Cultura.
- Definición del perfil idóneo para alcanzar el estándar de ciudad educadora.
- Analizar las variables presentes (o ausentes) en el Centro Municipal de Cultura que contribuyen a que sea considerado como una institución que lucha contra la exclusión social.
- Descubrir los elementos de la orientación académica, profesional y vocacional en la oferta de actividades del Centro y su tratamiento como contenido transversal a todas ellas.
- Ofrecer nuevas propuestas de actividades o una reorganización de las mismas determinando aquellos ejes en torno a los cuales se habrían de arbitrar tales propuestas.
- La acción tutorial como factor de calidad de los servicios que presta el Centro Municipal de Cultura.
- La presencia de estereotipos en la propuesta y elección de las actividades que componen la oferta del Centro Municipal de Cultura.
- Posibilidad de liderazgo en los Centros Municipales de Cultura, percepción del mismo por parte de los usuarios y diferentes modelos de ejercicio del mismo.
- Relación del Centro Municipal de Cultura con otras entidades o instituciones con responsabilidades en el ámbito de la educación no formal.



# **BIBLIOGRAFÍA**





Abellán García, A., Barrio Truchado, E., Castejón Villarejo, P., Guzmán Gómez-Selles, M.<sup>a</sup> M., Pérez Ortiz, L. y Sancho Castillejo, M. (2007). *A propósito de las condiciones de vida de las personas mayores. Encuesta 2006*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Ahmed, M. (1975). *The Economist of Nonformal Education. Resources, Costs and Benefits*. New York: Praeger.

Alegre, M.A. (2007). Los retos de la corresponsabilidad en la política educativa. En A. Merino y J. Plana (coord.), *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local* (pp. 155-172). Barcelona: Ediciones del Serbal.

Alguacil, J. (2003). Calidad y participación ciudadana. En *Boletín Informativo de Trabajo Social*, 5. Extraído el 1 de noviembre de 2007, de [http://www.uclm.es/bits/sumario/20.asp#\\_uno](http://www.uclm.es/bits/sumario/20.asp#_uno)

Álvarez Castillo, J.L. (2004). Los escenarios de la Educación: espacios formales, no formales e informales. En M.<sup>a</sup> M. Pozo Andrés (ed.), J. L. Álvarez Castillo, J. Luengo Navas y E. Otero Vitaza, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 109-129). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Amaro Agudo, A. (2009). *El Movimiento de Ciudades Educadoras: una Investigación Evaluativa*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Andrés Gallego, J. (1976). Los círculos de obreros (1864-1887). *Hispania Sacra*, 29, 259-310.

- Andújar Castillo, F. (2004). El Seminario de Nobles de Madrid en el siglo XVIII. Un estudio social. *Cuadernos de historia moderna. Anejos*, 3, 201-225.
- Anguera Argilaga, M.T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- Azcúnaga Galán, M.J. (1997). *¿Del Estado Integral al Estado Federal?: Una solución política al problema de España como nación*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Aznar Díaz, I. (2008). *Los centros de formación ocupacional de Andalucía: análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Barbour, R.S. y Kitzinger, J. (1999). *Developing focus group research. Politics, theory and practice*. London: Sage.
- Bas Adam, J.M<sup>a</sup>. (2005). La descentralización territorial de la educación. En J. Gairín (coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 135-176). Madrid: Cisspraxis.
- Baudelot, Ch., Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bertalanffy, L. (2006). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertrán Coppini, R. (2006). *Los Proyectos Educativos de Ciudad. Gestión estratégica de las políticas educativas locales*. Extraído el 9 de diciembre de 2009, de [http://www.kreanta.org/programas/pdf/Los\\_Proyectos\\_Educativos\\_de\\_Ciudad\\_.pdf](http://www.kreanta.org/programas/pdf/Los_Proyectos_Educativos_de_Ciudad_.pdf)

- Bhola, H. S. (1983). La educación no formal en perspectiva. *Perspectiva*, 13, 45-54.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blanco, A. (1997). Prassi sacramentale della riconciliazione e uso del confessionale. *Annales Theologici*, 11, 3-65.
- Borja, J. (1998). *La ciutat del futur i el futur de les ciutats*. Barcelona: Fundació Campalans.
- Brembeck, C. S. y Grandstaff, M. (1973). *Non-formal Education as an Alternative to Schooling*. East Lansing: Michigan State University.
- Brembeck, C. S. y Thompson, T. J. (comp.) (1976). *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Buendía Eisman, L. (2003). La investigación por encuesta. En L. Buendía Eisman, P. Colás Bravo y F. Hernández Pina, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (2003). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabello, I. (1998). Evaluación y crítica de la nueva secundaria. *Organización y Gestión Educativa*, nº 3, pp. 3-8.
- Cáceres Reche, M.P. (2007). *El liderazgo estudiantil en la Universidad de Granada desde una perspectiva de género*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

- Callaway, A. (1976). Fronteras de la educación extraescolar. En C.S. Brembeck y T.J. Thompson (comp.), *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales* (pp. 31-45). Buenos Aires: Guadalupe.
- Campbell, D.T. (1982). *Degrees of freedom and the case study*. En T.D. Cook y C.S. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 49-67). Beverly Hills, CA: Sage Publications
- Canales, M. y Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Carreño, M. (2006). El despertar de la conciencia cívico-política popular en los inicios de la España contemporánea: la politización de los sermones en la Guerra de la Independencia (1808-1814). *Revista de Educación*, 339, 317-338.
- Castillo Gómez, A. (1995). De la paleografía a la historia. De las prácticas del escribir. En C. Barros (ed.), *Historia a Debate* (t. II) (pp. 261-271). Santiago de Compostela: Ed. Historia a Debate.
- Castillo Gómez, A. (1999). Del signo negado al signo virtual. Cambios y permanencias en la historia social de la cultura escrita. *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, 6, 113-143.
- Castillo Gómez, A. y Saéz, C. (1994). Paleografía versus alfabetización. Reflexiones sobre historia social de la cultura escrita. *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, 1, 133-168.

- Castro Sánchez, M. (1997). *Historia de Churriana de la Vega. Población y distribución de la propiedad desde los moriscos hasta el siglo XIX*. Granada: Ayuntamiento de Churriana de la Vega.
- Cea, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cerrolaza, A. (1955). Analfabetismo y renta. En A. Guzmán Reina, *Causas y remedios del analfabetismo en España* (pp. 159-186). Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- Clavero Arévalo, M.F. (1999). La organización territorial del Estado desde 1950 al 2000. *Revista de Administración Pública*, 150, 33-56.
- Clavero Arévalo, M.F. (2006). El nacimiento del Estado de las Autonomías. *Mediterráneo económico*, 10, 39-52. (Ejemplar dedicado a: Un balance del Estado de las Autonomías. Coordinado por Francisco José Ferraro García).
- Cohen, L. y Manion, L. (1980). *Research Methods in education*. London: Croom Helkm.
- Colás Bravo, M.P. (1994). La metodología cualitativa. En M.P. Colás Bravo y L. Buendía Eisman, *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás Bravo, M.P. (2003). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía Eisman, P. Colás Bravo y F. Hernández Pina, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- Colás, P. y Rebollo, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla. Kronos.
- Collantes, J. (1984). *La fe de la Iglesia Católica. Las ideas y los hombres en los documentos doctrinales del Magisterio*. Madrid: BAC.
- Coll, C. (1998c). *Competéncies i responsabilitats en educació: El projecte Educatiu de la Ciutat de Barcelona*. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. Document no publicat.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. (Cuadernos metodológicos, 30). Madrid: C.I.S.
- Colom Canellas, A. J. y Núñez Cubero, L. (2001). *Teoría de la educación*. Madrid: Síntesis.
- Colom Canellas, A. J. (1992). Estrategias metodológicas en la educación no formal. En J. Sarramona (Ed.), *La educación no formal* (pp. 51-74). Barcelona: CEAC.
- Colom Canellas, A. J. (1998a). La educación urbana. En J. Sarramona, G. Vázquez y A. J. Colom, *Educación no formal* (pp. 105-126). Barcelona: Ariel Educación.
- Colom Canellas, A. J. (1998b). Planificación de la educación no formal. En J. Sarramona, G. Vázquez y A. J. Colom, *Educación no formal* (pp. 165-200). Barcelona: Ariel Educación.
- Colom Canellas, A. J. (2002). Las instituciones educativas no formales. En A. J. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 335-358). Barcelona: Ariel Educación.

- Colom Canellas, A. J. (2002). Las teorías de la desescolarización. En A. J. Colom, J. L. Bernabeu, E. Domínguez y J. Sarramona, *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 100-110). Barcelona: Ariel Educación.
- Cook, T.D. (1985). Postpositivist critical multiplist. En L. Shotland y M.M. Mark (Eds.), *Social Science and Social Policy* (pp. 21-62). Beverly Hills, CA.: Sage Publications.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Coombs, Ph. H. (1982). Critical worls educational issues of the next two decades. *International Review of education*, 2 (28), 143-157.
- Coombs, Ph. H. y Ahmed, M. (1974, versión en español en 1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Coombs, Ph. H. y Ahmed, M. (1974). *Building New Educational Strategies to Serve Rural Children and Youth*. International Council for Educational Development for UNICEF. 2 Report.
- Coombs, Ph. H., Prosser, R. C. y Ahmed, M. (1973). *New Paths To Learning for Rural Children and Youth*. International Council for Educational Development for UNICEF.
- Coombs, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.



- Coombs, Ph. H. (1976). Cómo planificar la educación no formal. En C.S. Brembeck y T.J. Thompson (comp.), *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales* (pp. 199-216). Buenos Aires: Guadalupe.
- Coombs, Ph. H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Cronbach, L.J. and Associates (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuenca Valdivia, P. (1998). *La participación en el ámbito local. Especial referencia a los municipios del sur en la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.
- Cuesta Escudero, P. (1994). *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small and medium-sized firms. *International small business journal*, 15(1), 73-85.
- Dane, F.C. (1990). *Research Methods*. Pacific Grove, C.A: Brooks/Cole.
- Del Rincón, D. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act*. New York: McGraw Hill.
- Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana*. Madrid: Librería Hernando.

- Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983). Madrid: Santillana.
- Dronke, P. (1984). *Women Writers of the Middle Ages. From Perpetua (230) to Marguerite Porete (1310)*. Cambridge: Cambridge, U.P.
- Dufour, G. (1991). *Sermones revolucionarios en el trienio liberal (1820-1823)*. Alicante: Edita Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Echevarría Samones, B. (1982). *Estadística aplicada a las Ciencias Humanas*. México: Daimon.
- Embid Irujo, A. (1978). *Ordenanzas y Reglamentos Municipales en el Derecho Español*. Madrid: IEAL.
- Ennen, E. (1984). *Frauen im Mittelalter*. München: Beck.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-301). Madrid: Paidós Educador y MEC
- Escolano Benito, A. (dir.) (1993). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández Campoy, J.M. (2008). *La integración de sujetos inadaptados socialmente. Un estudio de caso: El Centro de Menores Tierras de Oria*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.

- Ferraz Lorenzo, M. (1997). Reglamentación, constitución y desarrollo de la obra sindical falangista —Educación y Descanso”: especial referencia al caso tinerfeño. *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, 10, 217-238.
- Fox, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. Madrid: Universidad de Navarra (EUNSA)
- Freedberg, D. (1992). *El poder de las imágenes*. Madrid: Cátedra.
- Frey, J.H. y Fontana, A. (1993). The Group Interview in Social Research. En D.L. Morgan (Ed.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art* (pp. 20-34). Newbury Park California: Sage.
- Frías del Val, Antonio-Salvador (2007). La educación y la administración local. *Participación educativa*, 6, 5-21.
- Furter, P. (1980). *Les systemes de formation dans leurs contextes*. Berna: Ed. Peter Lang, S. A.
- Gairín Sallán, J. (1996). *La organización escolar contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín Sallán, J. (2004). Redes institucionales y de aprendizaje en la educación no formal. En *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 23-46). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín Sallán, J. (coord.) (2005), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Madrid: Cisspraxis.

- Gairín J., Díaz, G., Etxague, X., Galarreta, J. y Oyarzabal, J. R. (2002). La educación no formal en la construcción de la Ciudadanía. En *Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (VII CIOIE): Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas* (pp. 325-352). Donostia: Servicio de publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Gan Giménez, P. (1989). El sermón y el confesionario, formadores de la conciencia popular. En C. Álvarez Santaló, M.<sup>a</sup> J. Buxó Rey y S. Rodríguez Becerra, *La religiosidad popular. II. Vida y muerte: la imaginación religiosa* (pp. 111-124). Barcelona: Anthropos.
- Garagalza, L. (2002). *Introducción a la hermenéutica contemporánea: Cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- García de Enterría, E. (1972). *La Administración Española*. Madrid: Alianza Editorial.
- García de Enterría, E. (1980). *La distribución de las competencias económicas entre el poder central y las autonomías territoriales en el derecho comparado y en la Constitución Española*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.
- García de Enterría, E. y Fernández, T.R. (1991). *Curso de Derecho Administrativo*. Madrid: Civitas.
- García Fernández, J. (1981). Crónica de la descentralización: La transformación del Estado en el primer trimestre de 1981. *Revista de Estudios Políticos*, 21, 187-224.
- García Fernández, J. (1983). *Los orígenes del municipio constitucional*. Madrid: IEAL.

- García Garrido, J.L. (2005). Centralización y descentralización en los sistemas educativos. En J. Gairín (coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 29-83). Madrid: Cisspraxis
- García Morilla, A. y González Rueda, A. (1999). La Extensión Universitaria. Cien años de formación integral para el universitario. *Jornadas de Gestión Cultural*, 15-19 de noviembre. Alicante.
- García Ruipérez, M. (2002). Los ayuntamientos y la educación: competencias y producción documental. *Archivo secreto: revista cultural de Toledo*, 1, 62-109.
- García Villoslada, R. (1973). *Martín Lutero*. Madrid: BAC.
- Garrido Atienza, M. (1910). *Las capitulaciones para la entrega de Granada*. Granada (una edición facsímil de esta obra es la editada por la Universidad de Granada, en 1992, con estudio preliminar de J.E. López de Coca Castañer).
- Gennari, M. (1998). *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- Gil Carretero, S. y Rodríguez Garrido, F. (1955). Causas y remedios del analfabetismo en España. En A. Guzmán Reina, *Causas y remedios del analfabetismo en España* (pp. 79-157). Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- Giner de los Ríos, F. (1915). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

- Gómez Benito, C. (1996). *Políticos, burócratas y expertos. Un estudio de la política agraria y la sociología rural en España (1936-1959)*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Gómez de Castro, F. (1992). El Concepto de Formación General en Giner. *Revista Complutense de Educación*, 3, 193-206.
- González de Cardedal, O. (2004). *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*. Madrid: PPC.
- Groupe de la Bussière (1983). *Pratiques de la confession: Despères du désert à Vatican II, quinze études d'histoire*. Paris: Cerf.
- Guereña, J.L. (1989). Analfabetismo y alfabetización en España (1835-1860). *Revista de Educación*, 288, 185-236.
- Guerrero Ramos, D. y López Sánchez, M. (2006). La diferencia como atributo. En M. López Sánchez, *La ciudadanía con necesidades educativas especiales: seres humanos que conquistan derechos* (pp. 15-33). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Guzmán Reina, A. (1955). Valoración del analfabetismo en España. En A. Guzmán Reina, *Causas y remedios del analfabetismo en España* (pp. 9-77). Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- Havelock, E.A. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.
- Henry, J. (1971). *Essays on Education*. Harmondsworth: Ed. Penguin Books.
- Hernández, J.M. (1995). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández Ballesteros (Ed.), *Evaluación*

*de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 117-147). Madrid: Editorial Síntesis.

Hernández Martínez, J.M. (1999). *El Sacramento de la Reconciliación*. Documento no publicado. Granada.

Hernández Pina, F. (2003). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía Esisman, P. Colás Bravo y F. Hernández Pina (Coord.), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 1-60). Madrid: McGraw-Hill.

Herrera Menchén, M.M. (2006). La educación no formal en España. *Revista de estudios de juventud*, 74, 11-26.

Hijano Pérez, A. (1992). *El pequeño poder. El municipio en la corona de castilla: siglos XV al XIX*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Hinojo Lucena, F.J. (2006). *Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Hilliard, J. F. (1976). Aspectos fundamentales de un programa de acción. En C.S. Brembeck y T.J. Thompson (comp.), *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales* (pp. 189-198). Buenos Aires: Guadalupe.

Husén, T. (1981). *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea.

Illich, I (1974). *Sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

Ilich, I., Gintis, H., Greer, C., Postman, N., Gross, R., Fairfield, R. P., et al (1977). *Un mundo sin escuelas*. México: Nueva Imagen.

Informe del grupo de trabajo “Transversalidad: La ciudad y la educación en los servicios municipales” (2005). 7º Encuentro de la Red Estatal de Ciudades Educadoras. Gijón. Extraído el 1 de noviembre de 2007, de <http://www.gijon.es/documentos/Departamentos%5CFMC%5CProged%5CRECE%5CGTCiudad%5Ccuadernos%5CTRANSVERSALIDAD.pdf>

Jaeger, W. (1994). *Paideia*. Bogotá: Fondo de cultura económica.

Jiménez Lozano, J. y Galparsoro, G. (1998). *Una estancia holandesa. Conversación*. Barcelona: Anthropos.

Jiménez Mata, M.C. (1987). *La Granada islámica. Contribución a su estudio geográfico-político-administrativo a través de la toponimia*. Tesis doctoral. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

Kamen, H. (1998). *Cambio cultural en la sociedad del siglo de Oro: Cataluña y Castilla, siglos XVI-XVII*. Madrid: Siglo XXI de España.

Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry. Methodology for behavioral sciences*. San Francisco: Chandler.

Kerlinger, F.N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.

King, K. (1982). Formal, Nonformal and Informal Learning: Some north-south contrast. *International Review of Education*, 2 (28), 177-187.



- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- La Belle, Th. (1976). *Nonformal Education and Social Change in Latin America*. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications, University of California.
- La Belle, Th. (1980). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- La Belle, Th. (1982). Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective in lifelong learning. *International Review of Education*, 2 (28), 159-175.
- Ladero Quesada, M. A. (2004). *Las fiestas en la cultura medieval*. Barcelona: Editorial Areté.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.
- Le Corbusier (1979). *Quand les cathédrales étaient blanches*. Paris: Gonthier.
- Lengrand, P. (1982). Structures de l'apprentissage dans les pays de l'Europe occidentals. *International Review of Education*, 2 (28), 189-207.
- León Navarro, V. (2003). La predicación como fuente de comunicación. Sus posibilidades y límites. *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, 21, 7-57.
- López Azpitarte, E. (1993). *¿La edad inútil?: para ayudar y prepararse a la vejez*. Madrid: Paulinas.

- López Azpitarte, E. (1999). *Envejecer: destino y misión*. Madrid: San Pablo.
- López Azpitarte, E. (2000). Envejecer: destino y misión. *Proyección: teología y mundo actual*, 196, 39-48.
- López Núñez, J.A. (2005). Análisis de la oferta formativa de las modernas universidades populares extremeñas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 5 (57), 659-674.
- López Núñez, J.A. (2007). Las universidades populares en España. Recorrido histórico y perspectivas actuales. En C. Torres Martín y J. A. Pareja Fernández de la Reguera (Coord.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 497-512). Madrid: CCS.
- López Núñez, J.A. y Lorenzo-Martín, M.E. (2009). Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana. *Educación y educadores*, 1(12), 153-167.
- López Sánchez, M. y Ruiz Lucena, J. A. (2007). El papel de los ayuntamientos en la educación. En C. Torres Martín y J. A. Pareja Fernández de la Reguera (Coord.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 149-172). Madrid: CCS.
- López Urquizar, N., Sola Martínez, T. y Álvarez Montero, R. (2007). Aspectos organizativos en educación especial desde la educación no formal. En C. Torres Martín y J. A. Pareja Fernández de la Reguera (Coord.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 453-474). Madrid: CCS.
- Lorenzo Delgado, M. (1996). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Lorenzo Delgado, M. (2003). Integración de lo cualitativo y lo cuantitativo en los informes de investigación. En A. Medina Rivilla y S. Castillo Arredondo (Coord.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 187-214). Madrid: Editorial Universitas.

Lorenzo Delgado, M. (2007). El liderazgo en las organizaciones educativas no formales. En C. Torres Martín y J. A. Pareja Fernández de la Reguera (Coord.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 105-122). Madrid: CCS.

Lorenzo Delgado, M. (2007). La escuela como devoradora de formación: construyendo la escuela total. En M. Lorenzo Delgado, M. López Sánchez, F. J. Hinojo Lucena, I. Aznar Díaz, M.<sup>a</sup> P. Cáceres Reche y D. Guerrero Ramos (Coord.), *Gestionando los Nuevos Actores y Escenarios de la Formación en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 13-27). Granada: Adhara.

Luzuriaga, L. (1926). *El analfabetismo en España*. Madrid: J. Cosano.

Maillo, A. (1956). Causas del analfabetismo. *Revista de Educación*, 18, 11-16.

Marcelo García, C y Parrilla Latas, A. (1991). El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En C. Marcelo, A. Parrilla, P. Mingorance, A. Estebaranz, M.V. Sánchez y S. Linares (Edts.), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica* (pp. 11-27). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marshall, C. y Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. Londres (Gran Bretaña): Sage.

- Martí, L. y Monferrer, I. (1998). *Cómo fundar una asociación*. Madrid: Editorial CCS.
- Martínez, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Alto, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp.385-431). Madrid: Síntesis.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. Londres: The Falmer Press.
- Mayordomo, A. (1999). Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa. En A. Mayordomo (Coord.), R. López Martín, J.J. Martín Ferrándiz, J. Bascuñán Cortés y C. Agullo Díaz, *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo* (pp. 7-40). Valencia: Universitat de Valencia.
- Melón Fernández, S. (2002). *Obra completa*. Oviedo: Universidad de Oviedo y KRK Ediciones.
- Menéndez Pidal, G. (1986). *La España del siglo XIII. Leída en imágenes*. Madrid: Real Academia de la Historia.
- Merino, A y Plana, J. (2007) (coord.), *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Merino, J. V. (1997a). *Programas de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Merino, J. V. (1997b). La animación sociocultural en la educación social: exigencias formativas para el educador social. *Revista complutense de educación*, 1 (8), 127-156.

- Molina Molina, A. L. (1999). Viajeros y caminos medievales. *Cuadernos de Turismo*, 4, 111-126.
- Moore, D.S. (2000). *Estadística aplicada básica*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Moragas, R. (1989). *La jubilación*. Barcelona: Grijalbo.
- Moreno Martínez, P.L. (2005). Haciendo memoria: Las Universidades Populares en España. *Tabanque: Revista pedagógica*, 19, 21-40.
- Morgado García, A. (2007). El clero en la España de los siglos XVI y XVII. Estado de la cuestión y últimas tendencias. *Manuscrits*, 25, 75-100.
- Morón Marchena, J.A. (1996). Realidad y perspectivas de la educación de personas adultas en el ámbito de las universidades populares. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 13, 129-138.
- Mur Montero, R. (1994). Notas sobre la organización desconcentrada de las administraciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 41-62.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Neila Muñoz, C.M. (1999). La educación de adultos en España en el siglo XX. Una perspectiva histórica. Extraído el 15 de julio de 2010 de <http://www.amauta-international.com/EduAduXX.htm>.
- Núñez, C.E. (1992). *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad.
- Núñez, V. (1993). El educador especializado. En J. Sáez (coord.), *El educador social* (pp. 125-141). Murcia: Universidad de Murcia.

- O.C.D.E. (2001). Implicar a los ciudadanos en la elaboración de política: Información, consultas y participación pública. En *Nota de Política Pública sobre Gestión Pública*. Documento nº 10 del Comité P.U.M.A. París.
- O.C.D.E. —Nota de Política Pública sobre Gestión Pública: Implicar a los ciudadanos en la elaboración de política: Información, consultas y participación pública”. Documento nº 10 del Comité P.U.M.A. Paris, Julio de 2001.
- Ovejero Bernal, A. (2005). Anarquismo español y educación. *Athenea Digital*, 8, 145-158.
- Pablos De, J. C., Gómez, Y. y Pascual, N. (1999). El dominio sobre lo cotidiano: la búsqueda de la calidad de vida. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 86, 55-78.
- Pabón, J.M. (1953). Sobre los nombres de la —Vía” romana en Andalucía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, *Estudios Dedicados a Menéndez Pidal* (pp. 87-166). Tomo IV. Madrid: Gredos.
- Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Palacios Morini, L. (1908). *Las Universidades Populares*. Valencia: Editorial Sempere.
- Parada Vázquez, J.R. (2007). *La segunda descentralización: del estado autonómico al municipal*. Navarra: Civitas.

- Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 525-544.
- Paulston, R. G. (1972). *Non-formal Education, an Annotated International Bibliography of the Non-School Sector*. New York: Praeger.
- Paulston, R. G. (1976). Alternativas educativas no formales. En C. S. Brembeck y T. J. Thompson, *Nuevas estrategias para el desarrollo educativo. Investigación intercultural de alternativas no formales* (pp. 100-128). Buenos Aires: Guadalupe.
- Pérez Castell, M. y Sz. Tóth, J. (2005). Las Universidades Populares y la educación de personas adultas. *Tabanque: Revista pedagógica*, 19, 11-20.
- Pérez Pérez, R. (1998). Nuevas tecnologías y nuevos modelos de enseñanza. En M. L. Sevillano (Coord.), *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado*. Madrid: CCS.
- Pernoud, R. (1982). *La mujer en el tiempo de las catedrales*. Barcelona: Ediciones Juan Granica.
- Pernoud, R. (1991). *La mujer en el tiempo de las cruzadas*. Madrid: Rialp.
- Petrucci, A. (1989a). Storia della scrittura e della società. *Alfabetismo e cultura*, 2, 47-63.
- Petrucci, A. (1989b). Scrivere per gli altri. *Scrittura e Civiltà*, 13, 475-487.
- Petrucci, A. (1991a). Storia della Scrittura e storia della società. *Anuario de Estudios Medievales*, 21, 309-322.

- Petrucci, A. (1991b). La scrittura descritta. *Scrittura e Civiltà*, 15, 5-20.
- Petrucci, A. (1994-1995). Scrittura come invenzione, scrittura come espressione. *Estudis Castellonecs*, 6, 1093-1100.
- Petrucci, A. y Gimeno Blay, F. M. (1995). *Escribir y leer en occidente*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Pirenne, H. (1992). *Las ciudades en la edad media*. Madrid: Alianza.
- Polman, P. (1932). *L'élément historique dans la controverse religieuse de XVI<sup>e</sup> siècle*. Gembloux: J. Duculot.
- Power, E. (1986). *Mujeres medievales*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Pozo Sánchez, C. (1965). Origen e historia de las Facultades de Teología en las Universidades Españolas. *Archivo Teológico Granadino*, 28, 5-24. [El artículo ha sido posteriormente incluido en la siguiente obra: Pozo Sánchez, C. (2006). *Estudios sobre Historia de la Teología. Volumen homenaje en su 80<sup>o</sup> aniversario*. Toledo: Instituto Teológico San Ildefonso]
- Pozo Sánchez, C. (1974). *Catolicismo y protestantismo como sistemas teológicos*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Pozo, C, Alonso, E. y Hernández, S. (2004). *Teoría, modelos y métodos en evaluación de programas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Proyecto Atlántida (2008). *Diario de familia. Las competencias básicas y el Currículum informal*. Madrid: Proyecto Atlántida.



- Puelles Benítez, M. de (1994). Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 13-40.
- Quintana Cabanas, J. M.<sup>a</sup> et al (1991). *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp.
- Quintana Cabanas, J. M.<sup>a</sup> (1992). *L'animació els seus àmbits professionals*. Barcelona: Institut Català de Noves Professions, Generalitat de Catalunya.
- Quintana Cabanas, J. M.<sup>a</sup> (1995). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Rahner, K. (1961). *Escritos de Teología* (vol. III). Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Ramos Regidor, J. (1975). *El sacramento de la penitencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Raya Retamero, S. (2000). *Cofradías y vida religiosa en la vega de Granada: Churriana. La Parroquia de Nuestra Señora de la Visitación. Siglos XVI-XX*. Granada: Parroquia de Nuestra Señora de la Visitación de Churriana de la Vega
- Reed, B., Horace y Lee Loughran (1986). *Más allá de las escuelas*. México: Gernika.
- Reichardt, C.S. y Cook, T.D. (1982). Beyond qualitative versus quantitative methods. En T.D. Cook y C.S. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 7-32). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

- Remolina De Cleves, N., Velázquez, B. M. y Calle, M. G. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tábula Rasa. Revista de Humanidades*, 2, 263-281.
- Rodríguez Carmona, A. (1994). La obra de Lucas. En R. Aguirre Monasterio y A. Rodríguez Carmona, *Evangelios sinópticos y Hechos de los Apóstoles* (pp. 277-388). Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino.
- Rodríguez López, S. (2004). La falange femenina y construcción de la identidad de género durante el franquismo. En C. Navajas Zubeldía, *Actas del IV Simposio de Historia Actual. Logroño, 17-19 de octubre de 2002* (pp. 483-504). Logroño: Gobierno de La Rioja, Instituto de Estudios Riojanos.
- Rodríguez Peralta, M.<sup>a</sup> I. (2007). *El método de encuesta como estrategia de aprendizaje. Una experiencia concreta en la formación inicial del profesorado*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Roig, M. (2007). Barrios, pueblos y ciudades educadoras: los proyectos educativos de ciudad, un ejercicio de corresponsabilidad. En A. Merino y J. Plana (coord.), *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local* (pp. 173-198). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Ross, S.M. (2005). *Introducción a la estadística*. Barcelona: Reverté.
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach*. Newbury Park: CA, Sage.
- Rubio, M.J. y Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.

- Ruiz Olabuénega, J.I. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Rodrigo, C. (1991). Cuestión obrera y educación: la respuesta del catolicismo social en España. En R. Calatayud Soler, J.M. Fernández Soria, L.M. Lázaro Lorente, R. López Martín, M. López Torrijo, I. Palacio Lis y C. Ruiz Rodrigo, *Cuestiones histórico-educativas. España, siglos XVIII-XX* (pp. 103-134). Valencia: Ed. Universidad de Valencia.
- Salas, M.<sup>a</sup> (1982). Distintas concepciones de la animación sociocultural. *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 49, 30-51.
- Samaniego Boneu, M. (1973). El problema del analfabetismo en España. *Hispania*, 12, 375-400.
- Santamaría Pastor, J.A. (1988). *Fundamentos de Derecho Administrativo I*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- San José i Buenaventura, J. (2007). Donde nadie se sienta aparte: municipios inclusivos por una educación inclusiva. En A. Merino y J. Plana (coord.), *La ciudad educa. Aportaciones para una política educativa local* (pp. 199-212). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Santos Gómez, M. (2006). Sociedad, utopía y educación en Iván Illich. *Psicol. USP*, 17, 3, 183-201.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sanvisens, A. (1990). Hacia un concepto de ciudad educadora. En Ajuntament de Barcelona, *I Congrés Internacional de Ciutats Educadores* (pp. 131-140). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

- Sanz Díaz, Federico (1985). *La Segunda Enseñanza Oficial en el Siglo XIX*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sanz Fernández, F. (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Sarramona, J. (1981-82). Principios que justifican la metodología no formal en la educación de adultos. *Educación*, 1, 49-60.
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de educación*. Barcelona: Ceac.
- Sarramona, J. (Ed.) (1992). *La educación no formal*. Barcelona: Ceac.
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Scribner, S. y Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 18, 553-559. Versión en español en 1982 en *Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18.
- Sierra Bravo, R. (1995). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica. Metodología general de su elaboración y documentación*. Madrid: Paraninfo.
- Sola, P. (1978). *Els ateneus obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1936)*. *L'Ateneu Enciclopèdic Popular*. Barcelona: La Magrana.
- Solé, G. (1993). La mujer en la Edad Media: una aproximación historiográfica. *Anuario Filosófico*, 26, 653-670.

- Solozábal Echavarría, J.J. (1982). Sobre el modelo de organización territorial del Estado según la Constitución de 1978. *Revista de Derecho Político*, 13, 53-74.
- Soto Rábanos, J. M. (2006). Visión y tratamiento del pecado en los manuales de confesión de la Baja Edad Media Hispana. *Hispania Sacra*, 118, 411-447.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative researc* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Subirats, J. (2002). *Redes, Territorio y Gobierno. Nuevas respuestas locales a los retos de la globalización*. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Subirats, J. (2005). Escuela y municipio. ¿Hacia unas nuevas políticas educativas locales? En J. Gairín (Coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 177-207). Madrid: Cisspraxis.
- Subirats, J. y Humet, J. (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Tamayo de Serrano, C. (2007). El aporte cultural y educativo de la Baja Edad Media. *Educación y Educadores*, 2 (10), 197-213.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Paidós básica.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomás, M. (1997). *Temes bàsics d'organització i gestió d'institucions d'educació no formal*. Barcelona: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Torres Martín, C. (2007). Conceptualización y caracterización de la educación no formal. En C. Torres Martín y J. A. Pareja Fernández de la Reguera (Coord.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos*(pp. 11-38). Madrid: CCS.
- Torres Martín, C. y Mingorance Estrada, A. C. (2004). Los clubes deportivos como espacios educativos. En M. Cuevas, F. Díaz, A. Fuentes y J. A. Pareja (Coord.), *Actas II Congreso nacional sobre atención a la diversidad y calidad educativa* (pp. 389-403). Granada: GEU.
- Torres Martín, C., Mingorance Estrada, A. C. y Pareja Fernández de la Reguera, J. A. (2007). Dimensiones y capacidades del tiempo libre y ocio como ámbitos e instrumentos de educación. En Torres Martín, C. y J. A. Pareja Fernández de la Reguera (Coord.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (67-103). Madrid: CCS.
- Torres Martín, C. y Pareja Fernández de la Reguera, J.A. (Coord.) (2007). *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos*. Madrid: CCS.

- Torres Queiruga, A. (2007). El matrimonio como sacramento. *Selecciones de Teología*, 182, 107-118.
- Touriñán, J. M. (1983). Análisis teórico del carácter "formal", "no formal" e "informal" de la educación. *Papers d'Educació*, 1, 105-127.
- Tovar, A. y Blasquez, J.M. (1975). *Historia de la Hispania Romana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trilla, J. (1983). El concepto de educación informal y el de educación. En *Actas del Seminario de Teoría de la Educación*. Salamanca.
- Trilla, J. (1984). La educación no formal. En A. Sanvisens (Dir.), *Introducción a la pedagogía* (pp. 337-365). Barcelona: Barcanova.
- Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela. Enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, video y otros medios no formales*. Barcelona: Planeta.
- Trilla, J. (1990). Introducción. En Ajuntament de Barcelona, *I Congrés Internacional de Ciutats Educadores* (pp. 13-21). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Trilla, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En J. Sarramona (Ed.), *La educación no formal* (pp. 9-40). Barcelona: CEAC
- Trilla, J. (1993a). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Trilla, J. (1993b). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

- Trilla, J. (2006). La ciudad educadora: municipio y educación. En S. Peiró i Grègori (coord.), *Nuevos espacios y nuevos entornos de Educación* (pp. 19-42). San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- UNESCO (1977). *Terminología. Tesaurus de la educación*. París: Unesco.
- UNESCO (1979). *Terminología de la educación de adultos*. París: Unesco.
- Vallés, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Varona Arciniega (2002). *Propuesta de una nueva gestión municipal*. Sevilla: Dirección General de Administración Local. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona, G. Vázquez y A.J. Colom, *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.
- Ventosa, V.J. (1997). *Intervención socioeducativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Ventosa, V.J. (2000). *Guía de recursos para la animación*. Madrid: Editorial CCS.
- Vidal, C. (2005). *Los Masones. La sociedad secreta más influyente de la historia*. Barcelona: Planeta.



- Vilanova Rivas, M. y Moreno Juliá, X. (1992). *Atlas de evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Villegas Ramos, E.L. (2006). A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 129-152.
- Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la Educación*, 3, 151-189.
- Viñao, A (1985). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la Educación*, 4, 209-226.
- Viñao, A. (1989). Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana. *Revista de Educación*, 288, 35-44.
- Viñao, A. (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 29-64.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Vorgrimler, H. (1984). La lucha del cristiano con el pecado. En J. Feiner y M. Löhrer, *Mysterium salutis. Tomo V. El cristianismo en el tiempo y la consumación escatológica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Wade Labargue, M. (1988). *La mujer en la Edad Media*. Madrid: Editorial Nerea.

- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En. W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.), *Nuevas reflexiones sobre la Investigación Educativa* (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Walter Corleto, R. (2006). La mujer en la Edad Media. Algunos aspectos. *Revista Teología*, 91, 655-670.
- Ward, T. W. (1974). *Effective Learning in Non-formal Education*. East Lansing: Michigan State University.
- Weiler, H. (1992). ¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio? *Revista de Educación*, 299, 57-78.
- Yin, R.K. (1987). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Yin, R.K. (1993). *Applications of Case Study Research, Applied Social Research Methods Series*. Newbury Park: CA, Sage.
- Yoyole, E. A. (1987). Relationship between the Work of Teachers in Nonformal settings and in Schools. *International Review of Education*, 3 (33), 339-350.



# **ANEXOS**



## **ANEXO 1. CARTA DE PRESENTACIÓN DEL CUESTIONARIO Y CUESTIONARIO DEFINITIVO**

**DANIEL GUERRERO RAMOS**  
**C/ Ruiseñor, 18**  
**18194 Churriana de la Vega**  
**Granada (España)**

Estimado/a amigo/a:

Me llamo Daniel Guerrero Ramos, soy natural de Churriana de la Vega y profesor de la especialidad de Orientación Educativa en un Instituto de E.S.O. y Bachillerato. Estoy realizando un estudio, que acabará convirtiéndose en una tesis doctoral, sobre la importancia de los centros municipales del cultura, como el de Churriana de la Vega, en el panorama actual de la educación y más concretamente en ese ámbito de la educación que los expertos denominan “educación no formal”.

Para que pueda terminar la última fase de mi trabajo de investigación, necesito contar con tu ayuda, como usuario o usuaria del Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega, en la cumplimentación del cuestionario que tienes en las manos. El cuestionario es completamente anónimo. No es necesario, pues, que aparezca ningún dato que revele la identidad de quien lo cumplimenta. Sin embargo, la información que se recoja en el mismo será muy valiosa para la investigación, motivo por el que te ruego que respondas con total sinceridad y con el mayor interés posible.

En la mayoría de las preguntas sólo tendrás que marcar con una X la respuesta que consideres más cercana a lo que verdaderamente pienses o, en su caso, indicar con brevedad el dato que se pregunte.

No te enfrentes al cuestionario con temor y desconfianza, pues la intención no es la de recabar información que pueda perjudicar a nadie. Repito que sólo se trata de obtener datos para una investigación que se lleva a cabo en el seno del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, y que está dirigida por los profesores Dr. Manuel Lorenzo Delgado, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada; Dr. Manuel G. Jiménez Torres, profesor de la Universidad de Granada; y Dr. Manuel López Sánchez, profesor de la Universidad de Granada, natural de Churriana de la Vega y anterior Concejal de Educación de este Ayuntamiento.

La información obtenida a través de este cuestionario se atenderá a las normas éticas que se exigen a cualquier investigación científica. Cuando la investigación haya finalizado, todo el que lo desee tendrá a su alcance la posibilidad de consultar las conclusiones obtenidas solicitándose al autor o en el Centro Municipal de Cultura de Churriana de la Vega, donde quedará depositada una copia del trabajo realizado.

Sin más, y esperando no causarte ninguna molestia, te dejo con el cuestionario. Muchas gracias por tu desinteresada y altruista colaboración.

Fdo. Daniel Guerrero Ramos

**CUESTIONARIO PARA LOS USUARIOS Y USUARIAS DE LOS  
SERVICIOS QUE ORGANIZA EL CENTRO MUNICIPAL DE CULTURA  
DE CHURRIANA DE LA VEGA (GRANADA)**

**Marque con una X la casilla elegida en cada pregunta**

**1.- Género**

- Hombre
- Mujer

**2.- Edad** (escriba con números los años cumplidos) \_\_\_\_\_

**3.- Estado civil**

- Casado/a
- Soltero/a
- Separado/a o divorciado/a
- Viudo/a
- Pareja de hecho

**4.- Domicilio habitual**

- Churriana de la Vega
- Granada Capital
- Otra (Indique cuál): \_\_\_\_\_

**5.- Nacionalidad**

- Española
- Boliviana
- Marroquí
- Senegalesa
- Otra: \_\_\_\_\_

**6.- Titulación máxima que posee**

- Sin titulación académica
- Certificado de escolaridad
- Título de Graduado Escolar (E.G.B.) o Graduado en E.S.O.
- Título de Técnico de F.P. de Grado Medio o F.P. 1.
- Título de Bachiller
- Título de Técnico Superior de F.P o F.P. 2.
- Título de Diplomado Universitario
- Título de Licenciado Universitario
- Título de Doctor Universitario

**7.- Profesión: Indique cuál:** \_\_\_\_\_ **y su situación actual:**

- Activo
- En paro
- Jubilado

**8.- Si ejerce algún cargo, indique a cuál de los siguientes se corresponde o asimila:**

- Director/a
- Jefe/a de Estudios
- Secretario/a
- Jefe/a de Departamento o Coordinador/a de Ciclo
- Tutor/a
- Gerente
- Otro: \_\_\_\_\_

**9.- Servicio, programa, curso o actividad en la que participa** (puede marcar varias opciones)

- Escuela Municipal de Música
- Banda Municipal de Música
- Escuela Municipal de Danza
- Escuela Municipal de Pintura
- Actividades de apoyo educativo
- Actividades extraescolares. Cuáles: \_\_\_\_\_
- Programa de Fomento de la Lectura en Centros Educativos de la localidad
- Biblioteca
- Ciberteca
- Fonoteca
- Ludoteca
- Escuela de verano
- Conferencias o Charlas que se organizan ocasionalmente
- Cursos de formación. Indique cuál \_\_\_\_\_
- Visitas Guiadas
- Viajes culturales

**10.- Acude al Centro Municipal de Cultura desde hace**

- Menos de un año
- Un año
- Dos años
- Tres años
- Cuatro años
- Cinco años
- Más de cinco años

**11.- Frecuencia con la que acude al Centro Municipal de Cultura**

- Todos los días
- Varios días a la semana
- Una vez a la semana
- Una vez cada quince días
- Una vez al mes
- Una vez al trimestre
- Una o dos veces al año

**12.- Cuando acude al Centro Municipal de Cultura suele permanecer**

- Menos de una hora



- Una hora
- Entre una y tres horas
- Más de tres horas

**13.- Suelo acudir al Centro Municipal de Cultura por alguno de los siguientes motivos (puede marcar varias opciones)**

- Para aumentar mi formación
- Para ocupar mi tiempo libre
- Para informarme de algo
- Para relacionarme con otras personas
- Para aumentar mi competencia social
- Para distraerme
- Para encontrar trabajo
- Por motivos de salud
- No tengo claro por qué acudo
- Otro: \_\_\_\_\_

**14.- Conozco la oferta formativa (programas, cursos, actividades, etc.), que organiza el Centro Municipal de Cultura**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**15.- Recibo información de las actividades o servicios que organiza el Centro Municipal de Cultura**

- Nunca
- Algunas veces
- Bastantes veces
- Siempre

**16.- La información que recibo de las actividades o servicios que organiza el Centro Municipal de Cultura es para mí**

- Nada satisfactoria
- Algo satisfactoria
- Bastante satisfactoria
- Totalmente satisfactoria

**17.- Recibo información de las actividades que organiza el Centro Municipal de Cultura a través de (puede marcar varias casillas)**

- De forma impresa (folletos o cartelería)
- Por el “boca a boca” de vecinos u alumnos del Centro
- Por la web del Ayuntamiento
- Por SMS
- Tablón digital
- Otro: \_\_\_\_\_

**18.- La difusión que hace el Centro Municipal de Cultura de las actividades que organiza es**

- Nada satisfactoria
- Algo satisfactoria
- Bastante satisfactoria
- Totalmente satisfactoria

**19.- La oferta formativa, programas, cursos, actividades, etc., que organiza el Centro Municipal de Cultura es**

- Muy reducida
- Reducida
- Amplia
- Muy amplia

**20.- La oferta formativa, programas, cursos, actividades, etc., que organiza el Centro Municipal de Cultura es**

- Nada interesante
- Algo interesante
- Bastante interesante
- Muy interesante

**21.- Los cursos, programas y servicios en los que he participado me han resultado**

- Nada satisfactorios
- Poco satisfactorios
- Bastante satisfactorios
- Muy satisfactorios

**22.- Las actividades que se organizan en el Centro Municipal de cultura están pensadas para todas las edades**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**23.- El horario de las actividades del Centro Municipal de Cultura favorece la asistencia y la participación**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**24.- Las actividades que se llevan a cabo en el Centro Municipal de Cultura ayudan a conciliar la vida laboral y familiar**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**25.- Las actividades ofertadas ayudan a llenar el tiempo de ocio**

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

**26.- Creo que la formación recibida me ayudará a encontrar trabajo en el futuro**

- Nada
- Algo
- Bastante
- Mucho

**27.- El personal no docente del Centro (conserjes, limpiadoras, mantenimiento) cumple con sus funciones**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**28.- El personal docente (profesores, monitores, conferenciantes) tiene un buen nivel para el desarrollo de la actividad**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**29.- El personal responsable de la actividad en la que participo es suficiente para atender a todos los participantes**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**30.- El personal responsable de la actividad en la que participo tiene en cuenta las diferencias en cuanto a ritmos distintos de aprendizaje (por ejemplo: presta más ayuda a quien más la necesita)**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**31.- El personal responsable de la actividad en la que participo utiliza recursos variados para la presentación de los contenidos**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**32.- Las actividades desarrolladas son muy motivadoras**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**33.- El personal responsable de la actividad en la que participo realiza una programación de los contenidos que se han de trabajar**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**34.- El personal responsable de la actividad en la que participo proporciona información para conocer el progreso de los participantes**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**35.- Tengo oportunidad de manifestar mi opinión sobre mi grado de satisfacción con la actividad desarrollada**

- Nunca
- Algunas veces
- Casi siempre
- Siempre

**36.- El espacio con el que cuenta el Centro Municipal de Cultura es suficiente para acoger todos los servicios y actividades que programa**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**37.- Las aulas, en las que se ubican los servicios y actividades en los que tomo parte cuentan con suficiente espacio para su desarrollo**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**38.- Las aulas o espacios en los que se ubican las actividades en las que tomo parte se encuentran en buen estado de conservación**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**39.- El equipamiento y los recursos con los que cuentan las aulas o espacios se ajusta en cantidad y calidad a las necesidades de la actividad, servicio o programa en el que participo**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**40.- Las condiciones ambientales (iluminación, calefacción, refrigeración, acústica...) de los espacios del Centro Municipal de Cultura en los que participo son satisfactorias**

- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- Bastante de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

**Una vez más, gracias por tu colaboración.**

## 1 ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

2  
3 —Buenas tardes. Antes de comenzar quería agradecerles su asistencia. Sé que  
4 algunos de Vds. están haciendo un particular esfuerzo para estar hoy en este  
5 encuentro. Les hemos convocado para hablar sobre este Centro Municipal de  
6 Cultura que nos acoge y que asiduamente frecuentan Vds. mismos. Se está  
7 llevando a cabo una investigación que creemos podrá ayudarnos a conocer  
8 mejor su funcionamiento y, sobre todo, lo que piensan los propios usuarios  
9 acerca de los servicios que presta y en los que toman parte. Además de un  
10 cuestionario, que, como nos han referido en los saludos previos al encuentro,  
11 han cumplimentando también algunos de los presentes, se va a contar con los  
12 resultados de lo que salga de aquí, de esta reunión, que sólo persigue que  
13 hablemos con sinceridad y desde la perspectiva que les parezca más oportuna  
14 o interesante, acerca del tema que nos convoca. Después, conforme vayan  
15 apareciendo ideas o temáticas que puedan resultar de mayor interés para el  
16 objeto de nuestro trabajo, haremos las oportunas matizaciones,  
17 profundizaciones y aclaraciones. Pero lo verdaderamente fundamental es que  
18 se expresen con libertad y sean capaces de someter aquí a su consideración  
19 los puntos de vista, las opiniones, los posicionamientos de los demás, sobre  
20 todo si están alejados de los que uno mismo defiende; y que comenten todo  
21 aquello que quieran al hilo de las cuestiones que se formulen y de los juicios u  
22 opiniones de los demás. Si les parece, pues, vayamos a la primera cuestión,  
23 que vamos a formular para proceder a abrir el debate.

24  
25 **MOD.** ¿Por qué creen que es importante y necesario contar con un Centro  
26 Municipal de Cultura en un municipio como éste?

27 **MOD.** Podéis empezad cuando queráis y en el orden que os parezca mejor.

28 **C.** Churriana es una población cercana a Granada, pero sus habitantes, que  
29 normalmente trabajan, no tienen tiempo suficiente para buscar actividades que  
30 les agradan y estoy convencido de que este centro ofrece un conjunto de  
31 actividades formativas, lúdico y recreativas que satisfacen las demandas de la  
32 población.

33 **M1.** Yo lo tengo muy claro, como monitor de música. Churriana, musicalmente  
34 hablando, había desaparecido dados los diferentes problemas que teníamos  
35 entre las bandas de música. Y el Centro Municipal de Cultura ha sido capaz de  
36 unirnos y seguir apostando por una de las mayores tradiciones de Churriana,  
37 que es la música.

38 **C.** Al hilo de lo que decía antes, y dada la falta de tiempo que hoy tienen las  
39 familias, este centro ha sido una apuesta importante y fructuosa para ayudar a  
40 conciliar la vida laboral y familiar.

41 **U1.** Como madre con niños en edad de la educación infantil, puedo decir que  
42 Churriana era un pueblo sin espacios, sin programación cultural y este centro,  
43 evidentemente, llena esta laguna. Nadie pone en duda que hoy es necesario  
44 tener un espacio en el que desarrollar las aficiones que uno tiene.

45

46 **MOD.** ¿Y los docentes no tienen nada que decir?

47 **D1.** La ley es clara en este sentido, apuesta por la colaboración y apuesta  
48 también por las competencias que no siempre se consiguen en los centros o  
49 instituciones educativas, sino que la familia y la educación no formal también  
50 deben colaborar en formar ciudadanos competentes. A mí me parece que lo  
51 que se hace en lugares como éste complementa, cuando hay sintonía entre los  
52 centros, las actividades que se desarrollan en los colegios.

53 **C.** Yo creo que de las expresiones manifestadas hasta ahora, me atrevería a  
54 decir, como coordinador de este centro, que desde su puesta en  
55 funcionamiento la programación que aquí se desarrolla llena el vacío formativo  
56 de la población.

57 **M2.** Yo creo que no sólo ha llenado el vacío, como decía el coordinador, sino  
58 algo mucho más importante y fundamental, desde mi punto de vista, y es que  
59 las actividades que aquí se programan, despiertan actitudes ocultas que  
60 desconocen los vecinos que tienen.

61 **U6.** Es cierto lo que dice este hombre. Concretamente, a mí me ha pasado algo  
62 parecido. Vamos, creo yo que lo que yo voy a decir está relacionado con lo que  
63 ha dicho el monitor de pintura. A mí me ha venido bien para aprender muchas  
64 cosas que no pude aprender en mi niñez, por circunstancias de la vida.

65 **D2.** Hombre, yo como docente de primaria considero que la necesidad de un  
66 edificio de estas características la resumiría de la siguiente manera: nos ayuda  
67 a realizar una serie de actividades que por falta de tiempo, de medios, no se  
68 pueden llevar a cabo en los colegios como nos gustaría a los docentes del  
69 claustro al que pertenezco.

70

71 **MOD.** ¿Alguna cosa más que añadir?

72 **C.** Hombre, de las evaluaciones que se han realizado a las personas que  
73 frecuentan este edificio se desprende una conclusión rápida. Es decir, hay una  
74 coincidencia bastante elevada en que la programación que aquí se realiza  
75 conecta con las necesidades formativas y culturales de la población.

76 **D4.** De las reuniones que mantenemos frecuentemente con este centro y los  
77 comentarios que se dicen en el claustro de profesores y lo que nos llega de la  
78 AMPA, han venido manifestando reiterativamente que gracias a este centro la  
79 labor complementaria que antes no se podía hacer ha dado un vuelco profundo  
80 en lo cuantitativo y en lo cualitativo. En lo cuantitativo, porque ofrece una paleta  
81 de actividades importantes. En lo cualitativo, porque hemos podido comprobar  
82 que las personas encargadas de las actividades tienen preparación suficiente  
83 para ello. Y hay una cosa fundamental, en nuestro caso, que trabajamos con  
84 adolescentes, está claro que refuerza las actividades de prevención de  
85 conductas perjudiciales para la salud y de promoción de hábitos de vida  
86 saludable, además de la defensa, respeto y conservación del medio ambiente.

87 **M3.** Yo, que me he empadronado en este pueblo hace relativamente poco  
88 tiempo, tengo que manifestar que esta importancia del centro, a diferencia de  
89 otras localidades por las que he pasado, lo hace con una visión más  
90 globalizada, de la situación actual. Churriana es un pueblo con más de 12.000  
91 habitantes, si no me equivoco, y de todos ellos y utilizando una expresión que  
92 he oído mucho, de churrianeros viejos, sólo habrá menos de la mitad. El resto  
93 lo conformamos personas jóvenes que nos hemos tenido que venir al cinturón  
94 de Granada para encontrar viviendas con un precio más asequible a nuestras  
95 necesidades. Y hay que reconocer que este centro ha sido capaz de introducir  
96 nuevos elementos de la cultura no tan propios de la historia y tradiciones de



97 este pueblo. Y esto para mí es altamente significativo, porque respeta las  
98 tradiciones autóctonas, pero se vincula y atiende a los nuevos habitantes de  
99 esta localidad.

100 **C.** Cuando me hice cargo de la coordinación de este centro, tenía clara que  
101 una de las necesidades que tenía esta localidad era la de dar importancia a la  
102 formación permanente. Hoy en día, y más en esta situación de paro que  
103 estamos atravesando, es, más que una necesidad, una obligación el que los  
104 ayuntamientos se planteen, como algo urgente y necesario, la programación de  
105 actividades no sólo lúdico-recreativas, sino también de carácter formativo,  
106 porque no todo es ni debe ser ocio y diversión, sino que debemos inculcar en  
107 nuestros vecinos el esfuerzo y la solidaridad para que puedan promocionarse  
108 como personas. En este sentido, era necesario que Churriana contase con un  
109 centro en el que sus actividades se dediquen a la formación permanente de las  
110 personas de la localidad desde el ámbito de las iniciativas educativas no  
111 formales e informales.

112 **M4.** Al hilo de lo que dice el coordinador, la formación permanente para mí no  
113 sólo es la que se dedica a preparar a las personas adultas. Para mí la  
114 formación permanente también se puede entender o aplicar a las niñas y los  
115 niños de este pueblo, cuando terminan su actividad cotidiana en los colegios.  
116 Antes existía un vacío y los padres y las madres se quejaban de que en este  
117 pueblo no había nada. Es digna de elogio la apuesta de actividades que aquí  
118 se realizan, sobre todo las que van dirigidas a los centros. Cuando me  
119 desplazo a visitar a los equipos directivos y al profesorado para ver qué le  
120 parecen las actividades que se programan, parece existir, aunque con alguna  
121 matización, unanimidad en la felicitación de lo que aquí hacemos todos los  
122 compañeros en las distintas actividades. Está claro que era necesario no sólo  
123 la edificación del edificio, del centro, sino el llenarlo de contenido. Está claro  
124 que este centro pretende colaborar con los centros en la formación en valores,  
125 como la lectura, la igualdad de sexos, respeto por el medio ambiente,  
126 prevención de drogas, etc.

127

128 **MOD.** Vamos a intentar, entre todos, matizar o profundizar un poco más en lo  
129 que habéis dicho hasta ahora: ¿Cuál creéis que debe ser el motivo o la  
130 finalidad última de este centro?

131 **M1.** Aunque siempre parezca que estoy condicionado por mi trabajo como  
132 monitor de música, me gustaría que me aclarases un poco más lo que has  
133 dicho.

134

135 **MOD.** Hombre, me gustaría que me contaseis vuestras impresiones, vuestra  
136 manera de ver y entender la gran utilidad, si es que la tiene, claro, de este  
137 centro municipal para la cultura.

138 **M1.** Pues yo no sé si ya lo hemos dicho antes, yo ya he manifestado la  
139 importancia que tiene la música en este pueblo y esa importancia se ha  
140 reflejado o mejor dicho se refleja continuamente en la programación anual,  
141 mensual... y a través de los SMS que lanza el Ayuntamiento para que la  
142 población acuda a las actividades que organizamos. Se hace un gran esfuerzo  
143 por invitar a la participación. Continuamente, mensualmente aparecen en  
144 nuestras casas el folleto divulgativo de las actividades que aquí se realizan. En  
145 mi caso concreto, yo tenía claro que a pesar de la tradición musical del  
146 municipio, no me podía quedar ahí y tenía que seguir estimulando esta  
147 tradición en las nuevas generaciones.

148 **M2.** Pues yo al contrario de lo que ha dicho mi compañero, tengo que decir que  
149 en el ámbito de las bellas artes y en concreto la pintura en Churriana no había  
150 ninguna tradición, a pesar de que la música esté dentro de las bellas artes. Yo  
151 lo tenía mucho más difícil que José Luis. Se puede decir que yo partía de cero.  
152 O quizá sería mejor decir que de menos cero. Me encontraba y me he  
153 encontrado con muchas dificultades para dar a conocer mi tarea como monitor  
154 de pintura. Esta actividad era un poco como considerada rarilla. Se decía que  
155 sólo podían venir aquellas personas que tuvieran una sensibilidad grande y  
156 unas cualidades excepcionales. Mi tarea como monitor la centro en promover e  
157 invitar a que la gente descubra su faceta pictórica, quizá desconocida para  
158 ellos.

159

160 **MOD.** Yo creo que están saliendo cosas muy interesantes. Os animo a que  
161 sigáis ahondando y a que seáis capaces de expresar, de manera positiva y  
162 también negativa, todo lo que queráis. Vamos a hacer un esfuerzo más.

163 **C.** Cuando la concejala me llamó para coordinar este centro, la verdad es que  
164 tenía un poco de miedo, que mis propuestas fuesen no tenidas en cuenta, que  
165 cayeran en el vacío e incluso me llegué a cuestionar si habría arrojo y valor  
166 para realizar una programación cultural de una entidad propia de una población  
167 cuantitativamente importante y que dada su cercanía a Granada, tenía noticias  
168 de lo mucho que se oferta en la capital. Por tanto, le pedí su opinión, o más que  
169 su opinión, le pedí que me dijera cuál era el objetivo que ella perseguía. Y no lo  
170 dudó. La concejala me entregó en su día la Ley de Bases de Régimen Local,  
171 de la que yo extraje que mi trabajo, coordinando este centro, tenía que  
172 centrarse fundamentalmente, en llenar este edificio de contenido acorde con la  
173 tradición y las nuevas exigencias de la sociedad.

174 **U1.** Recuerdo cuando mi padre, que también fue músico, me hablaba de las  
175 dificultades que tenían ellos para juntarse los amigos a los que les gustaba la  
176 música y la dificultad que tenían no sólo para reunirse, sino para comprar  
177 instrumentos, materiales, que el Ayuntamiento no les ayudaba en nada, que les  
178 decía que era una cuestión de gusto personal y que, por tanto, no se podía  
179 ocupar el Ayuntamiento. También es verdad que en los años en que mi abuelo  
180 y padre pertenecieron a la banda, no sé qué presupuesto tendría este  
181 Ayuntamiento, pero imagino que no me equivoco si digo que era más bien  
182 reducido. Yo siempre viví en mi familia una gran afición por la música y quise  
183 venir al centro para ver si era capaz de continuar con esta tradición tan  
184 presente en mi vida.

185 **M5.** Cuando antes hablaba mi compañero encargado de las tareas de la  
186 pintura, me rondaba una serie de ideas que ahora con la intervención de Diego  
187 y sus comentarios sobre la música, se me han ido, pero me atrevería a decir  
188 que somos dinamizadores de todas las actividades que de manera general se  
189 realizan en la casa de la cultura y de manera particular las que cada uno en  
190 nuestra faceta venimos desarrollando. Yo tengo la suerte de haber trabajado  
191 con dos personas distintas y responsabilidades de este centro de cultura. Y

192 creo que coinciden en bastantes aspectos su manera de pensar y de sentir la  
193 cultura de este pueblo. Me atrevería a decir que los distintos concejales con los  
194 que he trabajado me dejaron claro que mi labor tenía que centrarse en  
195 impulsar, estimular, avivar, en mi caso concreto, la lectura de los vecinos.

196 **U2.** Yo no sé si esto que voy a decir tiene que ver con lo que antes comentaba  
197 el moderador.

198

199 **MOD.** Seguro que sí. Dinos cuál es tu impresión acerca de lo que estamos  
200 hablando.

201 **U2.** Yo tengo ya cuarenta y cinco años y mi vida tiene un recorrido importante  
202 en distintas facetas. Las personas mayores tenemos la dificultad de que se nos  
203 olvidan las cosas que hacemos en el día a día. Sin embargo, nos acordamos  
204 de las cosas más pequeñas que nos ocurrieron cuando éramos niñas. Puedo  
205 hasta decir los juegos que practicábamos, las tradiciones que había en este  
206 pueblo, la única actividad que realizábamos todas las mujeres, que era la de  
207 coser. Nos sentábamos varias vecinas en la puerta cuando era verano o  
208 alrededor de brasero en el invierno, pero la única actividad que había era la  
209 costura. Y a mí desde pequeña siempre me han atraído los lápices de colores,  
210 las acuarelas, me gustaba emborronarlo todo, pintar, colorear, y cuando supe  
211 que el centro ofertaba un curso de pintura, no lo dudé.

212 **D3.** Los profesores de esta zona tenemos una gran dificultad. Bueno, una no,  
213 muchas. Pero me voy a referir concretamente a la ratio, o para que me  
214 entendáis todos, al número de alumnos que hay matriculados en cada clase.  
215 Churriana, como le ocurre a otras muchas localidades del cinturón de Granada,  
216 se ha llenado de matrimonios con hijos en edad escolar. Y esto ha tenido y  
217 tiene una repercusión importante en la calidad de la enseñanza. Por tanto, la  
218 escuela necesita de otros agentes e instituciones que ayuden a indagar, en la  
219 personalidad de cada uno, sus gustos y preferencias para realizarse como  
220 persona.

221

222 **MOD.** Me gustaría saber si piensa lo mismo el profesor del instituto, si coincide  
223 con su compañero de primaria.

224 **D4.** Hombre, hoy en día, de todos es sabido que a la escuela se le exige  
225 mucho. Antes sólo se pedía que los alumnos supiesen muchas matemáticas,  
226 mucha lengua, mucha historia... Pero todos sabéis que ahora la cosa ha  
227 cambiado mucho. Se nos exige que formemos a personas y esa labor es  
228 ardua, difícil y poco comprendida. A mí, y a otros compañeros, nos piden los  
229 padres que sus hijos sepan muchas matemáticas y mucha lengua y les da igual  
230 otras cosas que la legislación actual, y nosotros como profesionales de la  
231 docencia, entendemos que hay que añadir. Os voy a poner un ejemplo  
232 concreto. La educación en competencias exige de una labor de profundización  
233 y matización que las instituciones educativas no pueden abordar en toda su  
234 plenitud, y son estos centros los que deben animar a la población a esa  
235 formación más completa de las exigencias de nuestra época.

236 **U6.** Yo no sé si he entendido bien lo que acabas de decir tú, pero lo que es  
237 verdad es que yo antes no podía haber hecho lo que estoy haciendo. A mí me  
238 daba mucha vergüenza no saber leer ni escribir, no me gustaba que la gente  
239 me viera firmar con el dedo, me daba mucha vergüenza todas esas cosas.  
240 Aunque también me daba vergüenza que me vieran venir al centro de adultos.  
241 La gente de este pueblo, como pasa en muchos pueblos, le gusta darle mucho  
242 a la lengua y se reían cuando nos veían venir con los libros, las libretas y los  
243 lápices. Y muchas de las que se reían, les pasaba lo mismo que a mí. Pero la  
244 vergüenza hacía que no viniesen a este centro porque se creían más  
245 importantes que nosotras. Para mí supuso una gran alegría pensar que podía  
246 tener la oportunidad de aprender tantas cosas que no pude hacer en su día. De  
247 aprender lo que ahora aprenden los niños, como mis nietos.

248  
249 **MOD.** Creo que, de alguna manera, ya habéis respondido a la cuestión que os  
250 voy a formular ahora, para seguir debatiendo entre todos, pero me gustaría que  
251 pensáramos un poco si realmente este Centro ha conectado con las tradiciones  
252 y expresiones culturales de este pueblo.

253 **C.** Cada vez que haces una pregunta me miras a mí como pidiéndome que yo  
254 sea el primero en responder.

255

256 **MOD.** No, no es por eso. Es que te tengo enfrente y... A mí me da igual quién  
257 lo haga primero, pero ya que has hablado, venga, te tocó. ¿Qué piensas tú al  
258 respecto?

259 **C.** Pues que la pregunta que haces es... difícil de contestar. No sé si  
260 tendríamos antes que definir qué es la expresión cultural de un pueblo tan  
261 variopinto como éste y que, como decía alguien antes, ha crecido con gente de  
262 diferentes localidades o de la misma capital con gustos también diferentes.  
263 Éste no es un pueblo que podamos decir con unas raíces unitarias. A lo mejor  
264 en la Alpujarra o en los Llanos de la Calahorra, se pueden encontrar pueblos  
265 con identidades culturales de calado. Siguiendo en esta línea, y aunque me  
266 repita, Churriana es una suma de muchas localidades y para conectar con  
267 todas las expresiones culturales de este pueblo habría que partir del  
268 conocimiento o de la procedencia de cada una de las familias que ha llegado.  
269 Por eso, la programación cultural no se puede hacer sin tener presente de  
270 dónde emergieron las actividades culturales que definen a Churriana, como  
271 una población con unos rasgos diferenciales propios, como por ejemplo la  
272 música. A partir de ahí se ha pretendido también indagar la necesidad de la  
273 nueva población que se ha establecido en esta localidad y que no está tan  
274 enraizada en las tradiciones culturales de la población autóctona.

275 **M1.** Es verdad que hay que ser generoso con la manera de pensar y de  
276 entender la vida de las nuevas gentes que se han establecido en Churriana,  
277 pero la gente nueva no puede hacer que se aparquen las actividades de toda la  
278 vida de nuestro pueblo, aunque yo reconozco que churrianero es aquel que  
279 paga sus impuestos en este pueblo y tiene su domicilio en él. Pero queramos o  
280 no, le guste o no le guste a la gente, la palabra Churriana está unida a la  
281 música, suena a música, nosotros somos conocidos en toda la provincia por la  
282 banda de música; hubiese sido una pena no continuar con el fomento de esta  
283 tradición.

284 **M3.** Las palabras que ha dicho antes el coordinador y las que ahora ha dicho  
285 mi compañero de música me hacen pensar en la importancia de lo viejo sin  
286 olvidar lo nuevo. La gente le gusta sentirse, la gente se siente parte de un  
287 pueblo cuando se tienen en cuenta sus intereses, sus gustos, sus

288 preferencias... Y estoy de acuerdo con lo que dice el coordinador, pero es  
289 cierto también que tan importante como difundir las expresiones ya existentes  
290 es ofrecer nuevas oportunidades para aprender, para que se conviertan alguna  
291 vez en expresiones propias.

292 **U1.** Cuando nos reuníamos en la chimenea, o como se dice en Churriana, en el  
293 rincón; yo creo que lo entendéis todos, cuando nos sentábamos en el invierno  
294 en la lumbre, se contaban muchas historias. Nuestros abuelos y abuelas, a lo  
295 mejor no sabían cuentos, porque o no sabían leer o no había dinero para  
296 comprar libros, pero recuerdo con alegría cuando nos reuníamos, como he  
297 dicho, en la chimenea, lo que nos contaban de los padres de sus padres, de  
298 cuando ellos eran niños; que yo recuerde, en mi familia, le gustaba a mi abuelo,  
299 a mi padre, a mi tío y a dos primos más, todos músicos.

300 **U4.** Cuando decías tú antes lo de la chimenea me ha venido a la mente que a  
301 mí también me pasaba lo mismo. Las mujeres siempre hemos tenido muchas  
302 menos actividades que los hombres. Los hombres se iban al casino, a jugar al  
303 dominó o a la taberna a inflarse de vino y se ponían calientes y luego ponían  
304 calientes a las mujeres, pero sí es verdad que mi abuela contaba muchas  
305 historias de las cosas que no había podido hacer porque estaban mal vistas o  
306 porque no había. Mi abuela disfrutaba bastante cuando la sección femenina les  
307 propuso formar un grupo de bailes regionales.

308 **M4.** Estamos defendiendo la idea o la importancia de que las tradiciones de  
309 Churriana no se pierdan, pero todos tenemos que reconocer la pobreza cultural  
310 de este pueblo. Había y hay, con la excepción de la música, pocas actividades  
311 singulares. Ni incluso las actividades económicas eran singulares, porque los  
312 pueblos vecinos hacían lo mismo que nosotros. Pero no sé si esto que voy a  
313 decir ahora viene a cuento, pero yo diría que Churriana ha sido una población  
314 eminentemente agrícola y las actividades extraescolares, relacionadas con el  
315 medio ambiente, van en esa dirección.

316 **D1.** En esa línea en que os estáis manifestando yo también tengo que decir,  
317 como docente de infantil, que la legislación, la concreción curricular, tanto en  
318 infantil como en primaria y en la ESO, va en esa dirección de búsqueda de la  
319 identidad de cada pueblo. Los que tenéis hijos o nietos en infantil habréis

320 podido comprobar que cuando llevan los trabajos a casa las fichas que realizan  
321 van en ese sentido. Si estamos trabajando los alimentos, pues intentamos que  
322 sean cosas cercanas a ellos, que las vean en sus casas o en las fincas que  
323 ellos ven cuando van con sus padres en el coche hacia Granada. En nuestra  
324 profesión, lo que denominamos concreción curricular nos lleva a indagar las  
325 expresiones culturales más próximas a las niñas y niños del colegio para, a  
326 partir de ahí, reflejar en nuestra programación todo un conjunto de actividades  
327 significativas para ellos.

328 **D3.** Nuevamente, y con la intervención de la compañera, entramos en algo que  
329 ya hemos manifestado anteriormente: las exigencias de los padres, por un  
330 lado, y las exigencias de la legislación actual, en la cual cobra mucha  
331 importancia la expresión educación en su sentido amplio, que hoy en día, al  
332 contextualizarlo en nuestras programaciones, se malinterpreta por muchas  
333 familias, que, desconociendo la normativa actual, pretenden imponer sus  
334 criterios. Ésa es la razón por la que muchos profesores y profesoras no vean  
335 con buen grado la colaboración que exige la legislación entre las familias y la  
336 escuela. Como decía al principio, educar es mucho más que instruir y qué duda  
337 cabe que la búsqueda de las expresiones culturales del pueblo es un punto de  
338 partida para una formación personalizada de nuestros alumnos, que es, en  
339 definitiva, lo que pretendemos cuando educamos.

340 **M5.** No estoy de acuerdo con lo que se viene diciendo hasta ahora de que la  
341 única tradición cultural de Churriana era la música. Yo creo que si indagamos  
342 un poco más y nos esforzamos por visualizar churriana en los años setenta y  
343 ochenta, había otras cosas que a lo mejor no eran de una gran originalidad,  
344 pero que definían a esta población. Mi padre fue alcalde de esta localidad y me  
345 contaba que la gente le pedía que la biblioteca se ubicase en un sitio digno y  
346 que se aumentase el número de libros. Aunque no hubiese una biblioteca como  
347 tal, yo tengo que decir que siempre hubo en Churriana afición por la lectura. Mi  
348 padre me contaba que en el casino se podían retirar libros y existía una  
349 pequeña biblioteca municipal, por llamarla de alguna manera.

350



351 **MOD.** Pero aparte de rescatar las tradiciones y expresiones culturales, amén  
352 de introducir otras nuevas, ¿pensáis que se está haciendo algo por potenciar  
353 las habilidades que cada uno tiene y que sin duda tienen las personas de este  
354 municipio?

355 **C.** Antes comentaba que es difícil realizar una programación en la cual se  
356 pueda ofertar un abanico de actividades grande, tan grande como habilidades  
357 personales exista en cada uno de los habitantes de este pueblo. Conocer las  
358 habilidades de los churrianeros y churrianeras es difícil, tremendamente difícil  
359 diría yo. Lo que sí es cierto es que este centro es en sí mismo un receptor de  
360 personas que unas veces vienen porque creen que tienen habilidades y otras  
361 simplemente para probar. Yo tengo que reconocer que en el control de la  
362 asistencia muchas personas prueban y cuando no se identifican o no se  
363 sienten capaces, abandonan. El centro, desde mi punto de vista, supone toda  
364 una estrategia evaluativa para que las personas conozcan sus aptitudes,  
365 gustos y preferencias en materia cultural. Sólo a través de la participación en  
366 las actividades que proponemos se podrá descubrir si tienen puntos fuertes en  
367 la materia artística con la que se relacionan.

368 **M1.** Recuerdo, cuando estudié magisterio, que la profesora de música nos  
369 decía que la música no sólo es para el que sabe o tiene habilidades para tocar  
370 un instrumento. El gran objetivo de la formación musical es, y valga la  
371 redundancia, hacer personas musicales, y en el ámbito de la música la  
372 habilidad o la no habilidad es algo subjetivo. Hay muchos alumnos que no  
373 pueden proseguir estudios musicales por no tener suficientes aptitudes, pero  
374 nuestro objetivo no es hacer profesionales de la música, sino que las personas  
375 disfruten con ella. Y si luego alguno destaca, que pueda continuar.

376

377 **MOD.** Yo creo que sí habéis entendido bien esta pregunta y me parecen muy  
378 buenas las respuestas que estáis dando. Vamos a ver si somos capaces de  
379 ahondar un poco más en este sentido.

380 **U2.** Bueno, yo os quiero decir la alegría que sentí la primera vez que vine a  
381 este centro y vi tantos cuadros colgados en la pared. Me parece a mí que eso  
382 impactó en mí de manera fuerte. Tan fuerte que vine a visitarla varias veces e

383 incluso animaba a mis vecinas a que me acompañaran e incluso fui capaz de  
384 traer a mi marido a que la viese. Y sobre todo me alegró ver que las personas  
385 que habían pintado los cuadros eran personas de esta localidad, alguno vecino  
386 mío y eso fue un punto de inicio en mi vida. Hombre, yo sé que no voy a ser  
387 Picasso, pero lo que hago me gusta y la gente lo valora positivamente y se  
388 alegra cuando descubre en mí una faceta que desconocía hasta yo misma que  
389 tenía.

390 **D2.** Nosotros, en este aspecto, lo tenemos claro. Nadie acude a una actividad  
391 que no le gusta. El colegio ha tenido que recorrer un gran camino para conectar  
392 con los gustos de los niños y de las niñas. La respuesta que da cada alumno al  
393 asistir a una actividad, para nosotros tiene un potencial evaluador fuerte.  
394 Primero tiene que conocerla y luego decidir sobre ella. Esto es tan así que la  
395 decisión por participar en una actividad concreta lleva el reconocimiento  
396 implícito de una potencial aptitud.

397

398 **MOD.** ¿Podrías matizar un poco más lo que dices?

399 **D2.** Pues sí. De manera muy breve, muy breve y sin enrollarme tanto, creo que  
400 el disfrute por actividades específicas como la música, la pintura y la danza,  
401 que se ofertan aquí, ponen de manifiesto una predisposición especial hacia  
402 esas actividades. Esto es lo que quería decir antes.

403 **M2.** Como monitor de pintura, tengo que matizar alguna cosa que se ha dicho  
404 hasta ahora. Las actividades son distintas y, por tanto, lo que estáis hablando  
405 de actividades también depende de la actividad a la que se apunte uno. No es  
406 lo mismo que a mis clases de pintura se apunte un niño que se apunte un  
407 adulto. El niño es todo un potencial al que hay que enseñar y en el que no  
408 importan tanto las habilidades, pero la cosa cambia, creo yo, cuando el que  
409 decide venir es un adulto. Evidentemente en mi área se necesitan una serie de  
410 aptitudes innatas. Muchos no las tienen, pero el hecho de no poseerlas no  
411 significa que no puedan trabajarse.

412 **U3.** Es verdad lo que dice el monitor de pintura. A mí siempre me ha gustado el  
413 baile y a mi marido, no. Incluso por eso hemos tenido alguna que potra peleílla,  
414 porque cuando él no quería ir a bailar yo me iba con alguna amiga que sí le

415 gustaba y los hombres sois muy celosos. Yo he ido con él a otras cosas que a  
416 mí no me gustaban y él no era capaz de venir a bailar porque le daba  
417 vergüenza. Yo creo que en mi familia ha habido buenos bailarines, pero tuve la  
418 desgracia de que a mi marido no le gustara el baile. A mí siempre me gustó  
419 bailar, pero lo interesante ha sido que mi pareja, que antes no le gustaba el  
420 baile, disfrute con venir todos los viernes a bailar conmigo.

421 **M3.** La danza también tiene mucho de parecido con las cosas que estáis  
422 diciendo. Yo tengo que reconocer que tengo alumnas patosas, con mala  
423 coordinación y otras que son todo lo contrario, tienen unas diferencias  
424 abismales con muchas de sus compañeras. Lo que más me disgusta es  
425 cuando las madres obligan a muchas niñas, porque yo lo que tengo sobretodo  
426 es niñas, a que estén aquí realizando algo que no les gusta. Sólo con verles la  
427 cara descubro quién está aquí por iniciativa propia y quién está aquí por  
428 agradar a su madre. Si queremos que las personas disfruten no podemos  
429 obligarlas, creo yo. Para no extenderme mucho, quiero decir que también en mi  
430 área se necesitan aptitudes, que yo las entiendo en un continuo de más a  
431 menos, y así se puede decir que casi todas las personas, por no decir todas,  
432 pueden practicar lo que proponemos.

433

434 **MOD.** Vamos a otra cuestión. Sobre todo por lo que ha dicho la monitora de  
435 danza sobre el disfrute. ¿Cómo se puede hacer que las personas gocen, se  
436 sientan a gusto en las distintas actividades que se realizan?

437 **C.** Para mí el disfrute es la piedra angular en la programación cultural que se  
438 realiza. Para ello tenemos que diferenciar la aptitud, que ahora no sabría definir  
439 de forma literal, con el disfrute en esa actividad. Son dos variables diferentes  
440 que no son excluyentes y que tienen fuerza por ellas mismas. Yo no sabría  
441 decir cuál es más importante de las dos. Pero cuando programo tanto aptitud  
442 como disfrute están presentes en mi cabeza y muchas veces para crearme un  
443 verdadero quebradero de cabeza, pero... ése es mi trabajo y para eso estoy  
444 aquí. El hecho de tener aptitudes no implica que la gente tenga una atracción  
445 por venir a realizarla. Yo entiendo que cuando una persona permanece en el

446 tiempo en esa actividad, es no sólo porque tenga aptitudes, sino también  
447 porque está disfrutando con lo que hace.

448 **D2.** A este respecto, tengo que decir que son muchos los comentarios que los  
449 padres y las madres llevan a los tutores y tutoras de lo que hacen sus hijos  
450 fuera del colegio. Esos comentarios a nosotros nos sirven para programar las  
451 nuestras y para conectar con los intereses y los deseos de las familias. De  
452 alguna manera, son un punto de referencia para saber las demandas que los  
453 padres necesitan tener satisfechas. Por ejemplo, los padres y las madres nos  
454 cuentan la satisfacción de sus hijos cuando los llevan al Cortijo del Pino o  
455 cuando pasean por esa actividad que se llama *Mi pueblo, un trocito de planeta*.

456 **M2.** El disfrute es algo que muchas veces al principio no se tiene y luego se  
457 consigue. No sólo porque a una persona no le guste una cosa no hay que  
458 intentar que trabaje en ella. Son muchas las veces que hemos podido  
459 comprobar que al principio, como decía antes, las personas vienen obligadas y  
460 luego descubren que les gusta. Una cosa diferente es poner en contacto al niño  
461 con la actividad y otra muy contraria es obligarle a que permanezca en ella  
462 cuando descubrimos que realmente no le gusta. No os podéis ni imaginar el  
463 sentimiento de entusiasmo que se aprecia cuando al final de curso el alumno  
464 expone su obra al público en general.

465 **M3.** Algo parecido pasa también en la actividad que yo coordino. Ya he dicho  
466 antes que muchas niñas están aquí a la fuerza. Incluso a pesar de que se lo  
467 comunico a la familia. Si a la madre le gusta bailar, también piensa que a la  
468 niña le gusta. Y por eso obligan, de alguna manera, a que permanezca en la  
469 actividad. Bien es verdad, y a lo mejor eso influye en lo que estoy comentando,  
470 que con la actividad que yo dirijo, no sólo disfrutaban los niños y las niñas, sino  
471 que es una actividad de alegría mayor, puesto que la familia entera acude con  
472 entusiasmo a las representaciones que hacemos cada trimestre y al final de  
473 curso. Las caras lo indican todo.

474 **U2.** Yo no estoy totalmente de acuerdo con lo que estáis diciendo hasta ahora.  
475 Yo no obligaría a nadie a hacer una cosa en contra de su voluntad. Sería algo  
476 así como una especie de maltrato, aunque sé que compararlo es una  
477 barbaridad. Hay actividades que el gusto es bastante caro. Yo he visto y oído

478 alguna madre quejarse del gasto que ha realizado en comprar un instrumento  
479 que después ha tenido que arrumbar. Tengo claro que, con todo lo que me está  
480 costando este taller, yo no vendría si no me sintiese a gusto conmigo misma.

481 **U3.** Pues yo no sé si seré buena bailarina o mala bailarina, pero eso del gusto  
482 no tiene que estar unido a que seas una buena pintora o una buena músico o  
483 una buena bailarina. Yo creo que existen otras cosas tan importantes como  
484 esas que hacen que las personas vengamos a este centro de cultura. Por  
485 ejemplo, las mujeres que vienen al centro de adultos cuentan lo que les  
486 beneficia salir de su casa, reunirse con otras mujeres, hablar de cosas  
487 diferentes a las que hablan en su casa... Yo creo que ellas, en este caso, no  
488 sólo aprenden, sino que descansan de lo que rutinariamente hacen en su casa.  
489 Yo, por ejemplo, desde que acudo al baile, he adelgazado y me siento mejor  
490 conmigo misma.

491

492 **MOD.** A ver, Conchita, lo que ha dicho antes María sobre las mujeres que  
493 vienen al Centro de Adultos ¿es verdad o no es exactamente así?

494 **U6.** No sólo es verdad, es requeverdad. Cuando yo miro atrás y pienso en el  
495 aburrimiento en el que yo estaba antes, hasta me entran ganas de llorar. Es  
496 una alegría venir todos los días al centro de adultos. A mí no me da vergüenza  
497 que me vean como a una colegiala, me da igual. Más sufren los que se ríen y  
498 luego no son capaces de venir como vengo yo todos los días. Aprendo, ando,  
499 río, me divierto... y yo qué sé cuántas cosas más. Para mí ha supuesto  
500 descubrir un tesoro. Cuando pienso que pronto llegará el verano me entran  
501 hasta ganas de llorar. Para mí supone una liberación y salir de la rutina el tener  
502 que venir cada tarde a trabajar las matemáticas, la lengua...

503

504 **MOD.** ¿Y qué piensa la bibliotecaria de todo esto que se está diciendo?

505 **M5.** Pues que mi actividad es diferente. En la sala de lecturas no hay risas, ni  
506 se puede deambular libremente, ni se puede hacer ruido... yo todas esas  
507 variables podríamos pensar que actúan en contra de lo que entendemos por  
508 diversión. En mi caso, como digo, la diversión se entiende de otra manera, es  
509 una diversión muda y pasiva, pero no por ello deja de ser diversión. Sería muy

510 indicativo poder grabar el nivel de concentración y la expresión de tranquilidad  
511 y gozo que experimentan algunos lectores en la sala o algunas madres  
512 enseñándoles el contenido de los cuentos a sus hijos pequeños.

513 **D4.** Coincido con todo lo que se está diciendo en esta reunión. Los alumnos y  
514 alumnas que han participado en las actividades, al tener la edad que tienen,  
515 todos son mayores de once años, cuando acuden a una actividad lo hacen  
516 porque sienten algo hacia ella. Aquí la imposición que decíais antes ya no es  
517 válida. El niño o a la niña preadolescente o adolescente acude cuando está  
518 realmente motivado por lo que le ofrecen, aunque con algún matiz todos  
519 sabemos el peso que tiene la pandilla, el grupo, sobre el individuo adolescente.  
520 Muchas veces puede ser que no le guste alguna actividad, pero el deseo de ser  
521 aceptados hace que acudan a ella. No os podéis ni imaginar los comentarios  
522 que me hicieron los alumnos de cuarto cuando participaron en el viaje al  
523 nacimiento del río Dílar.

524

525 **MOD.** ¿Pero vosotros creéis que la gente sabe bien por qué acude al Centro?

526 **C.** Bueno, nuevamente nos lanzas una nueva pregunta y quiero ser yo el que  
527 comience a responderla. Mira, mi experiencia me dice que, aunque la gente no  
528 es transparente, o sea que no es de cristal y no podemos ver su interior, sí  
529 estoy convencido de que tienen claro lo que quieren y por qué lo quieren. Yo ya  
530 llevo varios años aquí y muchas veces las madres y los padres, o simplemente  
531 cualquier usuario de este centro que espera a que llegue la hora de su  
532 actividad, se sientan conmigo, me cuentan, me hablan. Me argumentan de mil y  
533 una maneras el porqué vienen. No sé si muchas veces lo hacen para justificar  
534 su estancia en estas dependencias o solamente darme la píldora sobre lo  
535 que aquí hacemos. Pero son muchas las personas con las que trato día a día y  
536 lo tengo claro: la gente viene al centro por distintos motivos. Una veces por  
537 opción personal, y otras por responsabilidad, como es el caso de las familias  
538 que apuntan a sus hijos en las diferentes actividades extraescolares. Sé que  
539 también hay quien viene forzado por sus padres, quien lo hace por llenar un  
540 vacío en sus vidas, por distraerse, por relacionarse con otras personas y hasta

541 como terapia para curar la soledad por la pérdida cada vez más acentuada de  
542 su círculo de familiares y amigos.

543 **M1.** En la música, también es fácil arrancarles el porqué vienen. Los niños,  
544 queramos o no queramos, actúan como espejos para los otros niños. Reflejan,  
545 sobre los demás, el porqué ellos mismos están aquí. Cuando muchos de ellos  
546 ven en sus compañeros lo que han sido capaces de hacer en un curso, se  
547 animan a intentarlo también ellos. A mí lo que me confiesan muchos de mis  
548 alumnos es que han visto a otros niños tocar en la banda y se animaron por  
549 esa razón a venir.

550 **M2.** A mí, como monitor de pintura, me pasa algo parecido a lo que ha  
551 comentado hace un momento el monitor de música. Descubren sus  
552 posibilidades de por simples comentarios; otros descubren en ellos mismos,  
553 como decíamos anteriormente, que tienen aptitudes para ello, las notas que  
554 sacan en materias relacionadas con el área artística es un gran indicador de  
555 sus posibilidades en talleres como el mío. Incluso las madres y los padres,  
556 cuando ven que las notas son buenas en esas materias, los animan a venir, así  
557 que yo tengo claro que sí saben a qué vienen. En la escuela le habían  
558 comentado algunos de ellos que tenían facilidad para el dibujo; incluso otros  
559 me cuentan que sacaban buenas notas, en dibujo, en la escuela y en el  
560 instituto.

561 **U5.** A mí el tiempo se me pasa muy lentamente cuando estoy trabajando en  
562 algo que no me agrada. Como usuario de la biblioteca tengo que decir que hay  
563 una concepción entre la gente equivocada del hecho de leer. Para mucha  
564 gente el leer es algo aburrido, es algo donde se pierde el tiempo, es poco  
565 divertido, sobre todo ahora que hay tantas telenovelas en la televisión y tanto  
566 programa basura que les llena su tiempo de ocio o de descanso. No saben lo  
567 equivocados que están y cómo transmiten a sus hijos de manera indirecta unos  
568 contravalores que luego no saben corregir. Por el contrario, estoy convencido  
569 de que la lectura en las casas es algo que instruye y que hace disfrutar. Me  
570 encanta leer; el tiempo se pasa muy deprisa cuando cojo un libro y quiero  
571 hacer verdad eso que dicen de que el mejor amigo es un libro.

572 **MOD.** Antes me gustaron mucho los comentarios que hiciste sobre el centro de  
573 adultos. Me gustaría que ahora me dijeras por qué acudes tú al Centro de  
574 Adultos.

575 **U6.** Mira, yo no sabré leer muy bien, no sabré escribir muy bien, ni sabré hablar  
576 muy bien. Soy una analfabeta, pero el hecho de que sea una analfabeta no  
577 hace que a mi edad no tenga las cosas claras. Gracias a Dios, hoy en día, en  
578 mí no manda nadie. Y si vengo aquí es porque yo lo he decidido. Los tiempos  
579 en que no podía decidir ya se fueron y no me importa decirte a ti o a quien  
580 haga falta que yo vengo aquí a muchas cosas: liberarme de las tensiones de  
581 cada día, hablar con otras personas diferentes y aprender cosas que en su día  
582 no pude. Son las cosas que hicieron que un día viniese al centro.

583

584 **MOD.** Además de tener como objetivo la recuperación de antiguas tradiciones  
585 culturales del pueblo y de fomentar otras nuevas, supongo que también se  
586 tendrán en cuenta otros indicadores para que se oferten las actividades que se  
587 ofertan.

588 **C.** Casi siempre me toca a mí hablar el primero, pero es que en este caso la  
589 pregunta se dirige especialmente a mí por ser yo el responsable de la  
590 coordinación de este centro. Y no creas que es fácil, durante más de ocho  
591 años, programar actividades todos los meses. Los distintos concejales que han  
592 pasado por esta delegación, tenían claro una cosa que para mí es primordial.  
593 El Centro Municipal de Cultura es un centro dependiente del Ayuntamiento y el  
594 Ayuntamiento no es una empresa o una institución privada con ánimo de lucro.  
595 Su misión es ofertar, aunque la oferta caiga en vacío. A fuerza de ofertar, la  
596 gente está viendo la utilidad de lo ofertado. Y, poco a poco, actividades que un  
597 día no tuvieron aceptación, poco a poco se van levantando y va aumentando el  
598 número de personas que trabajan o disfrutan de ellas. Es algo difícil ir contra  
599 corriente y al decir contracorriente me refiero a la lucha que tenemos que hacer  
600 los centros con otros elementos que tratan de contrarrestar nuestra oferta,  
601 como es el caso, por ejemplo, de lo que antes habían comentado refiriéndonos  
602 a la televisión, o a la cercanía de este pueblo con la capital. Pero, a pesar de  
603 estas limitaciones, la planificación de las actividades se hace en función de la



604 demanda e intereses de los ciudadanos, usuarios... a través de encuestas y  
605 del buzón de sugerencias, sin olvidar las peticiones de los Centros y la  
606 concepción cultural del concejal de turno.

607 **U1.** Todo eso que nos has contado está muy bien, pero tendrás que reconocer  
608 que eso que dices de la demanda es algo relativo. Yo creo que muchas veces  
609 no tenéis en cuenta los horarios, las estaciones y otras cosas importantes. No  
610 sé hasta qué punto es cierto, si tú lo dices, será así, pero hay algo que no es  
611 así.

612

613 **MOD.** Explícate, sin miedo. Di qué es lo que quieres decir con esto que acabas  
614 de afirmar.

615 **U1.** Pues, por ejemplo, el horario de los conciertos que se organizan en  
616 Granada nos obliga a salir muy pronto de Churriana. Eso hace que mucha  
617 gente no quiera ir.

618

619 **MOD.** Bueno, algún ejemplo más concreto que podáis decir sobre la  
620 programación de las actividades.

621 **U3.** ¿Sin rollo? ¿Sin extenderme mucho?

622

623 **MOD.** En este caso sí, porque lo que interesa es ver cosas concretas con las  
624 que no estáis de acuerdo.

625 **U3.** A mí hay cosas que no me gustan del todo, como por ejemplo cuando la  
626 propaganda dice que, si no se apunta un número mínimo de personas, la  
627 actividad no se realiza. Porque más de una vez se ha suspendido alguna  
628 actividad por faltar una o dos personas.

629 **D4.** Hombre, nosotros estamos enormemente agradecidos a la oferta que nos  
630 realiza este centro de cultura del municipio, pero hay cosas que muchas veces  
631 se improvisan, se nos pide que realicemos y se hacen a destiempo. Nosotros  
632 tenemos una programación que se realiza a principios de curso y el incluir  
633 actividades puntuales sin ser programas previamente entorpece la marcha de  
634 lo programado. Vuelvo a decir que aunque estamos agradecidos con la oferta

635 cultural, a mí me gustaría que partiese más de la iniciativa de nuestros centros,  
636 que tuviese en cuenta las sugerencias del profesorado, de los claustros...

637

638 **MOD.** En líneas generales, ¿podrías definir el sentimiento que transmite la  
639 ciudadanía sobre este centro?

640 **M2.** Cuando en una localidad no hay nada y de a buenas primeras te  
641 encuentras con un centro que programa anualmente un conjunto de actividades  
642 tan grandes, es difícil acertar, o sea, es difícil que esta valoración sea  
643 equitativa. Digo equitativa porque al no haber nada la mayor parte de los  
644 comentarios son positivos, y eso no significa que no se puedan mejorar. Antes,  
645 la gente que quería hacer alguna actividad y no la encontraba en el pueblo, se  
646 tenía que trasladar o bien a las localidades vecinas o a la capital de la  
647 provincia. Por tanto, yo creo que las familias valoran positivamente un hecho  
648 claro, que no tengan que trasladarse a Granada o a otros sitios para poder  
649 practicar una actividad, como en mi caso es la pintura.

650 **C.** En la línea que expresa el compañero de pintura, hay que decir que una de  
651 las preocupaciones de los distintos concejales era conocer la evaluación que  
652 realizaban los usuarios del centro. Para ello, al término de cada taller y al final  
653 del curso, cada familia recibía un cuestionario que se le entregaba a cada  
654 monitor, en el cual elevaba a la concejalía los aspectos positivos y negativos  
655 que los usuarios habían encontrado. Yo, particularmente, me encargo de  
656 recoger todas aquellas sugerencias que las personas que vienen a este edificio  
657 depositan en el buzón de sugerencias. Soy yo, al igual que los monitores, el  
658 encargado de estudiarlas y realizar un informe escrito de todo lo que la  
659 ciudadanía entiende como positivo y negativo. En general, en el buzón de  
660 sugerencias no hay demasiadas críticas negativas, lo que me hace pensar que  
661 la mayoría de los usuarios entiende el papel social de este Centro en la vida del  
662 municipio.

663

664 **MOD.** Quizá ahora lo que interesaría es escuchar también la opinión de los que  
665 usáis este centro y os beneficiáis de su oferta.

666 **U1.** Si yo me pongo a recordar todo el tiempo que he perdido en autobuses o  
667 todo el dinero que he gastado en gasolina para que mi hija asista a clases de  
668 música, no tengo más remedio que felicitar la iniciativa de la concejalía de crear  
669 esta escuela municipal de música. Esto no significa que no haya cosas que no  
670 haya que mejorar, pero en líneas generales yo hago una valoración positiva de  
671 que todo aquel que tenga necesidad de asistir a clases de música las pueda  
672 encontrar dentro de su municipio. Es más, antes de esto los directores de las  
673 bandas ofrecían una formación un tanto generalista de lo que puede ser la  
674 música. Sin embargo, hoy, en este centro, encontramos profesorado con el  
675 nivel suficiente en los diversos instrumentos, ya sea en viento, en metal, en  
676 piano, percusión... Para nosotros es una alegría no tener que desplazarnos a  
677 Granada en las actividades previas al Conservatorio de Música. Nos supone un  
678 ahorro de energía y de dinero y de tiempo.

679 **U6.** La juventud de la gente que habla pone de manifiesto su desconocimiento  
680 de la realidad de Churriana en los años de mi juventud. Casi podíamos decir  
681 aquella frase que dijo un político, que no recuerdo su nombre, de que España  
682 no la iba a conocer ni la madre que la parió. Yo diría lo mismo de Churriana,  
683 que no la conoce ni la madre que la parió. Había tres maestros para los niños y  
684 las niñas y aquello era casi un desastre. Nadie o muy pocos pudieron tener  
685 estudios en la Universidad. La única actividad cultural se reducía a las fiestas  
686 patronales y ahora vivimos en una fiesta continua. Es una gran alegría saber  
687 que en tu pueblo tienes cosas para acudir y aprender y tratar con la gente, y  
688 hablar con la gente. Y te vas a tu casa contento por lo que has comentado con  
689 la gente, tus preocupaciones, lo que te aconsejan que hagas...

690 **M4.** Como coordinador de las actividades extraescolares, mi trabajo se  
691 desarrolla en continua colaboración con el profesorado y las familias. Y todas  
692 las voces que escucho son altamente positivas. En mi caso no he encontrado  
693 nunca una respuesta o una actitud de negación o rechazo hacia lo realizado.  
694 Incluso el profesorado, y aquí estáis algunos, podéis decirlo si no es cierto.  
695 Antes de este centro, los centros de Churriana solamente tenían subvención  
696 para las AMPAS. Ahora no sólo se han elevado estas subvenciones para que  
697 los padres también programen. Creo que es un acierto el que los distintos

698 concejales no hayan querido anular el trabajo de las APAS. Se ha entendido  
699 bien que el trabajo conjunto es el que da mayores cotas de bienestar a la  
700 población. Por eso, hasta mis oídos han llegado voces de satisfacción y  
701 reconocimiento por la oferta variada de actividades de este Centro.

702 **M5.** Yo siento tener que repetirme, pero quien ha pasado por la biblioteca y ha  
703 podido contemplar la distribución de los espacios, la luminosidad de las salas,  
704 el número de volúmenes existentes, la existencia conjunta de fonoteca y  
705 ciberteca, no puede más que valorarlo de manera muy positiva. Incluso hay  
706 espacios pensados especialmente para los niños pequeños. A las madres les  
707 encanta venir a la biblioteca y encontrarse con una alfombra en el sueño, con  
708 libros a la altura de los más pequeños... Por tanto, son múltiples las  
709 felicitaciones que por parte de los usuarios se hacen a los distintos programas  
710 que desarrollamos.

711

712 **MOD.** Vamos a ir terminando ya, no quiero cansaros hay más. Vamos con las  
713 últimas preguntas que os voy a pedir que me respondáis con sinceridad y muy  
714 escuetamente, porque creo que con todo lo que habéis manifestado en  
715 vuestras anteriores intervenciones, casi que ya la habéis respondido ya a  
716 algunas. No obstante, me gustaría que penséis e intentéis no repetiros en lo  
717 que habéis dicho. A ver, en una escala de uno a diez, ¿qué puntuación le  
718 otorgaríais a la infraestructura del centro?

719 **C.** Pues, sinceramente, un cuatro. ¿Puedo decir por qué?

720

721 **MOD.** Pido brevedad, pero no tanta. Claro que puedes justificar tu puntuación.

722 **C.** Vamos a ver, en cuanto a recursos materiales, hay que mejorar algunas  
723 cosas, como por ejemplo compra de material para la escuela de música, el  
724 taller de pintura demanda un tórculo para grabados y, en general, hay que  
725 ampliar las instalaciones, porque se han quedado pequeñas. Incluso con la  
726 apertura del teatro las instalaciones son insuficientes.

727 **M1.** Yo hablaría de un antes y después de abrir el teatro y le otorgaría un tres  
728 en la primera etapa y un cuatro en la segunda. El teatro, el escenario del teatro,

729 nos permite ahora ensayar de manera más cómoda que antes. El espacio  
730 conseguido no se puede comparar con el aula que se nos otorgó al principio.

731 **U5.** Yo le otorgaría un tres por las siguientes razones: Como usuario de la  
732 Biblioteca, entiendo que es una Biblioteca luminosa y cálida, echo de menos un  
733 sistema informático de consulta de los fondos bibliotecarios para saber si el  
734 libro está, si está prestado, cuándo se va a devolver...

735 **U6.** Mi puntuación está entre un dos y un tres. Y digo por qué. A veces se pasa  
736 frío en el invierno. La calefacción tiene que encenderse antes, porque nosotros  
737 venimos muy pronto.

738 **M2.** Yo no le doy un cinco y me voy a quedar un punto por debajo, en el cuatro,  
739 porque yo creo que sería conveniente buscar una sala más amplia que permita  
740 introducir nuevas técnicas, como el modelado y el grabado, que precisa de  
741 agua y de instrumental de gran calado como el tórculo para imprimir los  
742 grabados.

743 **M3.** Aunque globalmente yo le daría una buena puntuación, en mi área  
744 específica le otorgaría un tres. Y voy a explicar por qué. Aunque en la sala se  
745 han puesto espejos y el pavimento de madera, el espacio no es el adecuado y  
746 también haría falta poner unas barras en la pared para realizar ciertos  
747 ejercicios.

748

749 **MOD.** También me gustaría saber, aunque quizá sobre ello sean los profes y el  
750 mismo Coordinador los que más enterados estén, si el Centro cuenta con algún  
751 tipo de Proyecto que recoja tanto su organización como la organización y  
752 programación de las actividades que se realizan. Por utilizar un símil tomado de  
753 la enseñanza, lo que quiero saber es si existe un a modo de Proyecto  
754 Educativo y Reglamento de Organización del Centro, que se tome como eje en  
755 torno al cual se articulan todas las actuaciones y se regula su régimen de  
756 funcionamiento.

757 **C.** Efectivamente, si me permitís, me gustaría ser yo el primero en intervenir  
758 aquí. Como tú bien has dicho, en razón de mi cargo creo tener el conocimiento  
759 necesario para poder dar respuesta a esta cuestión, sin perjuicio de lo que los  
760 monitores quieran opinar o incluso de lo que los usuarios quieran decir en

761 referencia a esta cuestión. Para mí ésta es otra de las materias pendientes de  
762 este Centro. Y no lo digo porque no exista una programación de las  
763 actividades. Que la hay. Cada una tiene la suya. Salvando, claro está, las  
764 distancias. Porque no es lo mismo una actividad puntual, como una  
765 conferencia, por ejemplo, que una actividad temporal o veraniega o incluso una  
766 que se desarrolla durante un curso completo. El nivel de exigencia con  
767 respecto a los contenidos de la programación no es el mismo, por la propia  
768 naturaleza de la actividad, pero el hecho es que sí se cuenta con una  
769 programación que recoge los aspectos básicos de lo que se pretende hacer.  
770 Otra cosa es si realmente existe un proceso que articule, recoja y coordine  
771 todas las actividades bajo un mismo paraguas. Porque en este caso tengo que  
772 reconocer que todavía tenemos mucho que hacer. Es necesario que todos los  
773 que tenemos algo que ver con este Centro reflexionemos sobre aquello que,  
774 tras la experiencia desarrollada en estos años, desde que el Centro está  
775 abierto, ha merecido la pena, merece la pena y seguirá mereciendo la pena en  
776 el futuro, para que sea el punto de partida de un proceso de reflexión conjunto  
777 que dé pie a la elaboración de un proyecto de actividades del Centro que  
778 aterrice en muchos aspectos que hoy día quedan al albur de lo que cada  
779 monitor decide (me refiero a cuestiones como la formulación de objetivos, la  
780 propuesta de una metodología base que responda a unos principios de  
781 aprendizaje que sean comunes a muchas tareas, una propuesta común de  
782 recogida de valoraciones, a modo de evaluación, de todas las actividades  
783 desarrolladas, etc.) e incluso, como tú también apuntabas en la pregunta, una  
784 forma de organización que sea conocida por todos y no dé lugar a dudas  
785 acerca de las funciones de los distintos empleados y responsables del Centro.  
786 Si se consiguiera que esto quedara recogido, plasmado en un documento que,  
787 si se me permite la expresión, se convirtiera en el Plan de Centro de esta casa,  
788 se haría mucho por ajustar, acoplar y coordinar todo su engranaje.

789 **M5.** Yo comparto todo lo que tú has dicho. No sería malo que existiera un  
790 documento así. Porque así yo misma sabría a qué tengo que atenerme cuando  
791 cada curso hago la programación de la Biblioteca, contaría con unos elementos  
792 comunes y básicos que me ayudarían mucho en mi trabajo y que también

793 pienso que ayudaría a que todo lo que se hace en esta casa, sea más pasajero  
794 o permanente (como es el caso de una biblioteca), se integrara mucho mejor y  
795 diera a conocer la vinculación que existe entre todo lo que hacemos los que  
796 trabajamos aquí.

797 **M2.** Yo no digo que no sea necesario que se haga un proyecto como el que  
798 vosotros decís. A mí me resulta muy importante saber qué es lo que tengo que  
799 hacer durante todo el curso. Si no contara con una programación en la cabeza,  
800 difícilmente podría impartir un curso de pintura. Tenerla escrita es importante  
801 para saber qué es lo que tienes que ir haciendo, qué camino vas a recorrer, en  
802 qué momento te encuentras y cómo vas a ir progresando en el tiempo que te  
803 queda. Aunque una cosa que es vital para mí es adaptarme a los ritmos de los  
804 alumnos que tengo. Y muchas veces tengo que ir adaptando lo que  
805 previamente había planificado para acomodarlo al progreso de mis alumnos.  
806 Ellos mandan. Yo tiro de ellos, pero ellos imponen el ritmo. Tener esto previsto  
807 es también muy necesario.

808

809 **MOD.** Otra cuestión sobre la que me gustaría saber vuestra opinión gira en  
810 torno a la vinculación de este Centro e incluso de las actividades que dependen  
811 de vosotros o en las que participáis, con otras administraciones (no me refiero,  
812 claro está, a la municipal, porque ya sabemos que todo esto depende  
813 directamente del municipio) y con otro tipo de organizaciones o asociaciones  
814 de iniciativa ciudadana o no gubernamentales. ¿Este Centro tiene alguna  
815 vinculación con este tipo de instituciones u organizaciones?

816 **C.** Bien, si me permitís, quisiera ser yo otra vez el primero en intervenir para  
817 dar respuesta a esta pregunta que haces. Espero que no os importe. Creo que  
818 estaremos de acuerdo en que se trata de una cuestión sobre organización que,  
819 por el cargo que tengo en esta casa, me hace ser un poco el más idóneo de los  
820 que estamos aquí para hablar sobre ella. Una cosa que creo va sabiendo la  
821 gente de este pueblo es que el Centro Municipal de Cultura no es sólo el  
822 espacio en el que tienen lugar la mayoría de las actividades culturales y  
823 educativas que se ofertan en Churriana. Hay gente que viene por aquí no  
824 buscando precisamente inscribirse en nada de esto, sino queriendo encontrar

825 una respuesta a una problemática dada. En Churriana hay colectivos que  
826 pasan por dificultades de muchos tipos y que cuando necesitan ayudan tienen  
827 que saber a dónde han de acudir. Los servicios que debe prestar un  
828 Ayuntamiento no pueden ser sólo de índole cultural o educativo, sino también  
829 de asesoramiento y de intervención ante diferentes situaciones. Por eso, en  
830 este Centro se decidió que también estuvieran los responsables de  
831 determinados servicios: los servicios sociales, atendidos por un trabajador  
832 social y un educador social; un gabinete jurídico y un gabinete psicológico.  
833 Desde los servicios sociales comunitarios se asesora a la ciudadanía sobre  
834 determinados temas. Por ejemplo, se ofrece información, orientación,  
835 valoración de situaciones y asesoramiento sobre los pasos a dar ante  
836 determinadas situaciones sociales de riesgo; se gestiona el programa de ayuda  
837 a domicilio, el programa de teleasistencia, el programa de absentismo de los  
838 niños y niñas en edad escolar, etc. En fin, con todos estos servicios lo que se  
839 pretende es ofrecer aquella información y todo lo que de ella se derive a  
840 colectivos de nuestro pueblo que, por sus características (me refiero a  
841 mayores, discapacitados, padres de alumnos que faltan sistemáticamente a la  
842 escuela o al instituto, mujeres maltratadas...), que necesitan tener un lugar y un  
843 servicio que esté especializado en aquellas cuestiones que les afectan  
844 directamente. ¡Ah! No se me puede olvidar que también aquí encuentran los  
845 mayores y las personas de fuera, que han decidido vivir con nosotros y carecen  
846 de estudios, otra oportunidad para seguir aprendiendo, en la Sección de  
847 Educación Permanente, o escuela de adultos, que es como se conoce  
848 vulgarmente. Precisamente ahora estamos acompañados de una persona que  
849 sabe bien de qué hablo.

850 **U6.** Sí, claro, yo. Pero, perdona que te corte. No se te olvide que también aquí  
851 nos reunimos los que formamos parte de la asociación Propetare.

852 **C.** No se me había olvidado. Iba a eso ahora. Efectivamente, este Centro abre  
853 las puertas a todas las asociaciones participadas por churrianeros y  
854 churrianeras. Algunas ONGs deciden reunirse aquí, y para eso nos localizan a  
855 alguno de los responsables para que se prepare convenientemente una sala y  
856 aquello que puedan necesitar para la junta o asamblea de socios que haya



857 prevista. Una de las que se suele reunir desde hace ya bastantes años en este  
858 Centro es la que tú indicabas. Una ONG que se creó para ayudar a un  
859 misionero, el Padre Manolo Moreno, que es natural de Churriana y que lleva  
860 trabajando en Venezuela pues casi toda su vida como religioso.

861 **U6.** Yo estoy en la Junta de esta asociación y puedo confirmar que lo que has  
862 dicho es cierto. De hecho, es que no nos molestamos en buscar otro sitio. Nos  
863 sentimos muy a gusto viniendo aquí para reunirnos. Y siempre lo hemos hecho  
864 con el respaldo de los responsables de esta casa, sin que nos hayan puesto  
865 nunca ninguna pega por hacerlo.

866

867 **MOD.** Una cosa más. Sólo por curiosidad. ¿Cuánto tiempo lleváis acudiendo al  
868 Centro o participando en sus actividades? Porque imagino que, dada la  
869 diferente vinculación de cada uno de los que estáis aquí, también habrá  
870 diferencias en la antigüedad que acumuláis como usuarios o trabajadores en el  
871 mismo, ¿verdad?

872 **C.** Bueno, yo como coordinador llevo ocho años.

873 **M4.** Yo llevo sólo dos años.

874 **M2.** Yo llevo cinco años dando clases de pintura.

875 **M1.** Yo, cuatro.

876 **M5.** Yo llevo desde que se abrió el Centro como responsable de la Biblioteca.

877 **MOD.** ¿Cuántos años hace de eso?

878 **M5.** Pues, si no me equivoco, creo que son ocho años.

879 **M3.** Yo también llevo cuatro años trabajando aquí.

880 **MOD.** Bueno, ya sabemos cuánto tiempo llevan trabajando en el Centro el  
881 personal responsable de algunas actividades. Ahora me gustaría saber de  
882 vosotros, los usuarios, el tiempo que lleváis viniendo por estas instalaciones. A  
883 ver quién comienza.

884 **U5.** Vamos a ver, yo, si la memoria no me falla, creo que me hice el carné de  
885 socio de la Biblioteca cuando aún no se había inaugurado este Centro, porque  
886 la Biblioteca estuvo antes en otro lugar. Así que llevo tanto como la bibliotecaria  
887 viniendo por aquí.

888 **MOD.** Ocho años, ¿verdad?

889 **U5.** Exacto.

890 **U1.** Yo llevo seis años.

891 **U2.** Yo, tres.

892 **U4.** Yo vengo trayendo a mi hijo desde hace dos años.

893 **U3.** Yo llevo dos años.

894 **U6.** Yo también llevo dos años.

895 **MOD.** Supongo que la situación de los docentes será un poco distinta, ¿no?

896 Porque vosotros estáis vinculados al Centro por las actividades extraescolares

897 que organiza para los centros en los que trabajáis y no porque vosotros

898 mismos vengáis aquí a otra cosa.

899 **D2.** Yo creo que soy el único de los cuatro profesores que estamos aquí que

900 soy de Churriana, y eso me permite asomarme al Centro cuando hay alguna

901 actividad que me interesa. Pero, como tú bien dices, prácticamente lo que más

902 nos vincula, al menos a mí, a este Centro son las actividades extraescolares. Y

903 que yo recuerde, por lo menos desde hace cinco años este Centro viene

904 colaborando con el Colegio en el que yo trabajo.

905 **D3.** Yo no llevo tanto tiempo como definitivo en el Colegio en el que trabajo,

906 pero éste es mi tercer año colaborando en las actividades extraescolares.

907 **D4.** Con el instituto también se llevará trabajando por lo menos desde hace

908 cuatro años, si no incluso más.

909 **D1.** Con mi escuela, que yo sepa, desde hace varios años, por lo menos desde

910 hace cuatro o cinco.

911

912 **MOD.** Bueno, pues no me queda más que reiteraros mi agradecimiento por

913 haber colaborado en este estudio, por estar aquí y por el rato que hemos

914 pasado pensando en cómo mejorar este centro. Creo que aquí se han dicho

915 muchas cosas valiosas de las que todos los que estamos aquí vamos a sacar

916 provecho. Mil gracias, de nuevo, por vuestra colaboración.