

LOS MUNICIPIOS ANTE LA EDUCACIÓN: PERSPECTIVAS PARA UNA PROPUESTA EDUCATIVA ENRAIZADA EN SU ENTORNO

María Belén Caballo Villar
Universidade de Santiago de Compostela

Adoptando un enfoque relacional, con el que estimamos se abren nuevas perspectivas para la teoría y la práctica de iniciativas educativas enraizadas en el entorno, este artículo analiza -tomando como hilo conductor las competencias de los ayuntamientos- las posibilidades que el actual marco legislativo español ofrece.

Desde marcos teóricos que, como la Ciudad Educadora y el Sistema Formativo Integrado, se basan en la coordinación de esfuerzos, intereses y recursos de diferentes agentes territoriales potencialmente educativos, se estudian las posibilidades y límites de los Consejos Escolares Municipales y los Programas de Utilización Didáctica del Medio.

En las últimas décadas son varios los hechos que confluyen para reforzar la concepción educativa que defiende la necesidad de encarnar los procesos educativos en el entorno y de enlazar las actividades escolares con las comunitarias y sociales, utilizando y rentabilizando desde la escuela los instrumentos y redes socioculturales presentes en la comunidad.

Aunque este discurso va siendo asumido e interiorizado lentamente por el conjunto de la sociedad, todavía constituye un reto de futuro en la medida en que reivindica una concepción más integral de los modos de educar y educarse cada persona, sin perder el horizonte de las realidades sociales.

Integrar los procesos educativos en los contextos socioculturales supone todavía hoy un desafío para una educación alternativa y de futuro: porque contribuye a reinventar conceptualmente la educación en la línea de educar para la vida desde la propia vida, porque sitúa la educación en las coordenadas que definen su naturaleza sociopolítica, porque impulsa a avanzar en la línea de una educación permanente, de una educación para todos y todas, relacionada con la inserción laboral y un continuo reciclaje, porque incide en el desarrollo de la capacidad de participación social en los entornos próximos, comprometiendo a las comunidades en los procesos de transformación social; en definitiva, porque obliga a comprender la educación en el contexto de los problemas sociales y en la búsqueda de una mayor dignificación de la vida humana (Caride, 1997).

ALGUNOS REFERENTES LEGISLATIVOS

Situándonos en la realidad española, hemos de observar que tanto el proceso democratizador desarrollado a partir de 1975, como el diseño descentralizado del Estado esbozado en la Constitución de 1978, contribuyeron a realizar una lectura diferente de esta relación educación-entorno atendiendo

a dimensiones tan significativas como el auge de la iniciativa local o la potenciación normativa y ejecutiva de las Administraciones Locales Municipales.

El hecho de que la Constitución reconozca una serie de derechos de carácter socioeducativo y cultural -entre los que se encuentran la educación, la protección social, económica y jurídica a la familia, el progreso social y económico, la salud pública, el acceso a la cultura, la participación de la juventud, la integración de los disminuidos o la suficiencia económica de la tercera edad- y que asuma su satisfacción desde los diferentes niveles de la Administración, refuerza las posibilidades educativas del territorio, así como de los contextos (rurales, urbanos) en los que se desarrolla la vida de las comunidades humanas. En esta misma línea, la garantía de la autonomía municipal para la gestión de sus intereses (art. 140 de la Constitución) es otro de los pilares a los que se remite la posibilidad de una intervención socioeducativa contextualizada.

Por su parte, la Ley Reguladora de Bases de Régimen Local (7/1985, de 2 de abril) da respuesta, en cierta medida, a las expectativas que se crean en determinados municipios en relación a su papel en la consecución de una educación concebida en el sentido más amplio del término, aunque necesariamente encarnada en las realidades sociales y culturales más próximas. La posibilidad de gestionar sus intereses, en el ámbito de sus competencias, promoviendo “cuantos servicios públicos contribuyan a satisfacer las necesidades y aspiraciones de la comunidad” (art. 25.1, LRBRL 7/1985), se concretan en el ámbito socioeducativo en los siguientes artículos:

Art. 25.2.n: “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”

Art. 28: “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”.

A la ambigüedad en la definición de las competencias municipales relativas a este ámbito, reflejada en su propia enunciación, se añade el hecho de que el artículo 26 de la Ley que comentamos, al categorizar las atribuciones en función del número de habitantes, elimina de aquellas consideradas “mínimas” todas las referidas a lo socioeducativo y cultural, reservando para aquellos municipios de más de 5.000 vecinos la posibilidad de contar con parque y biblioteca públicos, a los de más de 20.000 con servicios sociales o instalaciones deportivas, mientras que aquellos que superen los 50.000 habitantes podrán trabajar a nivel municipal cuestiones relacionadas con la protección del medio ambiente. ¿Qué sucede, pues, con los Ayuntamientos de menor volumen de población? ¿Se reduce exclusivamente a la voluntad del grupo municipal el que los ciudadanos puedan disfrutar de unos servicios que redundan, sin duda, en la mejora de la calidad de vida comunitaria?

El significativo progreso que en su momento supuso este marco legislativo, queda superado ampliamente por las circunstancias socioculturales y educativas actuales veinte años más tarde. El avance logrado en la consolidación de los Ayuntamientos como Administración prestadora de servicios más próxima a las personas y, por tanto, con mayores recursos a su alcance para satisfacer sus necesidades y expectativas, especialmente en el campo que nos ocupa, reclama una clarificación taxativa de sus competencias, así como la dotación económica que se precisa para garantizar los principios de autonomía y de suficiencia financiera que se requieren en este nivel de la

Administración Pública. Por otro lado, la implementación de la Reforma Educativa que propugna la LOGSE puede encontrar un eficaz aliado en los ayuntamientos para operativizar la concepción abierta de la educación que defiende, demandando también una mayor concreción legislativa.

No sólo la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1/1990), sino también su precedente, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (8/1985), recogen la sensibilidad descentralizadora que venimos comentando, y buena prueba de ello son el diseño del curriculum que se propone, la figura de los Consejos Escolares y la posibilidad de colaboración entre los centros educativos y los municipios para la realización de actividades extraescolares y el fomento de la relación entre la programación de los centros y el entorno, para cuyo desarrollo los Proyectos Educativos de Centro han de constituirse en un elemento vertebrador.

Fijaremos nuestra atención en las dos últimas cuestiones por ser las que inciden más directamente en la posibilidad de promover procesos educativos congruentes con sus respectivos territorios, presentando a los Programas de Utilización Didáctica del Medio como un ejemplo significativo.

LOS CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES

Los Consejos Escolares Municipales¹, como organismos de consulta, control y participación de los sectores implicados en la educación no universitaria de ámbito municipal, constituyen un importante mecanismo -todavía sin explotar en la inmensa mayoría de los casos- para ir consolidando una "cultura" que asuma e interiorice la dimensión comunitaria de los fenómenos educativos.

El hecho de contar entre sus miembros con representantes de diferentes sectores implicados en el quehacer educativo le confiere importantes potencialidades para avanzar en el desarrollo de proyectos educativos coordinados y enmarcados en unos referentes socioculturales y territoriales específicos. En el caso gallego (Lei 3/1986, do 18 de decembro, de Consellos Escolares de Galicia), estos Consejos se constituyen bajo la Presidencia del Alcalde o miembro de la Corporación en quien delegue, dos tercios de sus integrantes serán padres, profesores y alumnos de todos los niveles educativos no universitarios del municipio; correspondiendo el tercio restante a directores, representantes de sindicatos, asociaciones de empresarios, movimientos de renovación pedagógica, titulares de centros privados y concertados, especialistas en temas educativos y asociaciones de vecinos, contando, por último, con un funcionario vinculado a la Administración Educativa.

En términos generales, las competencias que se le atribuyen, siempre a nivel consultivo, se centran en aspectos como los siguientes:

- Ubicación, construcción y mantenimiento de centros.

¹ Los Consejos Escolares Municipales están previstos en todas las Leyes Regulatoras de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa. Se fundamentan en la posibilidad abierta por el artículo 35 de la LODE, que faculta a los poderes públicos para crear Consejos Escolares de ámbito territorial.

- Convenios de colaboración en materia educativa con otras Administraciones.
- Actuaciones municipales que afectan a servicios educativos complementarios y extraescolares.
- Programación de investimentos en materia educativa.
- Elaboración de un informe anual sobre la situación de la educación en la localidad.

Para el tema que nos ocupa, en el caso gallego, es destacable la mención al “fomento de las actividades tendentes a mejorar la calidad educativa, especialmente en lo que respecta a la adaptación de la programación al medio” (art. 18.f).

Con todo, la experiencia acumulada en los últimos años obliga a que estos organismos, si realmente desean desempeñar su papel como canalizadores de la participación ciudadana en materia de educación, potenciando políticas y acciones adaptadas a su entorno, requieren importantes cambios:

En primer lugar, avanzar en la creación de Consejos Escolares en todos los municipios y territorios, siendo más exigentes en la evaluación de su funcionamiento. Seguidamente, dinamizar las posibilidades que ofrece el actual marco legislativo, reivindicando un incremento de competencias y recursos, así como la evolución desde su carácter meramente consultivo a otro más ejecutivo.

Por último, resulta necesario aumentar la presencia de agentes sociales representados en el mismo, activando el papel del Consejo Escolar Municipal como motor de proyectos educativos innovadores y de calidad, sin renunciar a la expectativa de crear propuestas pedagógicas contextualizadas física, social y culturalmente.

Sin duda, y en palabras de Mayordomo (1993: 166) “el ideal de una escuela democrática pasa por la toma en consideración de las *diferencias locales* y la integración de la escuela en un espacio educativo de dirección municipal”. Es precisamente esta línea de discurso la que confluye con los planteamientos en los que se sustenta la filosofía de las Ciudades Educadoras y del Sistema Formativo Integrado, pues recogen la inquietud de dar sentido a la educación desde una inserción en el entorno, concretándose en una actividad relacional en la que co-participan diferentes agentes territoriales.

CIUDADES EDUCADORAS

Con la expresión “Ciudad Educadora” consideramos que se alude a un interesante marco teórico de referencia para la puesta en marcha de acciones educativas para las que el territorio es considerado como un espacio-agente fundamental en la educación. Según Trilla Bernet (1990), la ciudad educadora concibe el medio como entorno, agente y contenido de la educación; connota la complejidad del proceso formativo; demanda propuestas integradoras con la implicación de los diferentes sectores que configuran la comunidad; afirma el carácter abierto, dinámico y evolutivo del mismo espacio territorial y acoge -o por lo menos es su pretensión- todas las dimensiones de conceptos como educación integral y educación permanente.

Es una concepción que abarca **contenidos descriptivos** (referidos al descubrimiento de lo que la ciudad transmite en sus espacios construidos y relacionales, como contexto, vehículo y contenido educativo), **desiderativos** (aludiendo a su componente utópico como expresión de posibilidades), y **proyektivos** (valorando su capacidad movilizadora de personas y recursos para canalizar un proyecto operativo de ciudad).

Desde una perspectiva global, que haga hincapié en las posibilidades reales de una progresiva concreción de lo que denominamos “Ciudad Educadora”, resultará fundamental que se avance en la integración efectiva de diferentes instancias formativas: no sólo para establecer estructuras muy abiertas, polivalentes y dinámicas en el acceso a los recursos educativo-culturales, sino también para diseñar y proyectar estrategias de aprovechamiento de los mismos, sin descuidar la implicación de todos los agentes sociales presentes en el territorio. De esta forma, podemos afirmar que “si fuese posible medir el grado de educabilidad de una ciudad -es decir, su capacidad o potencia educativa-, se deberían tomar como indicadores no únicamente la cantidad y calidad de las escuelas que contiene sino también el resto de las instituciones y medios que generan formación, y, sobre todo, debería analizarse cómo interactúan y son capaces de armonizarse todos estos agentes” (Trilla, 1993: 181).

A la luz de esta perspectiva, se comprende el decisivo papel que los Consejos Escolares Municipales pueden jugar como elemento clave en la aproximación y consolidación de una ciudad educadora o, por utilizar una terminología que abarque los medios rururbanos y urbanos, una “comunidad educativa local”.

Desde que en el Informe *Aprender a Ser*, coordinado por Edgar Faure y divulgado por la UNESCO en 1973, se acuña la expresión “Ciudad Educativa”, esta filosofía, en sus enfoques no sólo teóricos sino también de operativización práctica, ha pasado por diferentes etapas. Desde los **años 70**, en los que se comienza a intuir que la ciudad puede facilitar el trabajo de la escuela, pasando por unos **80** en los que el territorio comienza a favorecer experiencias educativas al tiempo que la escuela, lentamente, ofrece sus instalaciones y recursos a la comunidad fuera del horario escolar, llegamos a la **década de los 90**, en la que se comienza a trabajar desde la asunción de un proyecto educativo territorial elaborado conjuntamente por diferentes sectores de la comunidad.

El **Sistema Formativo Integrado** que proponen autores como Alfieri (1990), tiene la virtualidad de clarificar cuáles son los principales agentes que en todo territorio se deben involucrar en la elaboración de este proyecto educativo conjunto y consensuado, así como cuáles son sus funciones en relación a la globalidad.

La comunidad local será la primera responsable de la definición de un proyecto educativo integral en el que deben participar la escuela con la familia, instituciones locales y asociaciones como principales agentes educativos, junto con la estructura productiva pública y privada, asumiendo cada uno de ellos un papel bien definido: se persigue concretar las posibilidades educativas de la ciudad y enmarcar las opciones de su proyecto educativo en una estructura integradora, en la que la acción educativa mantiene una estrecha relación con la cultura, resultando ambas inseparables para el desarrollo sostenible de un territorio.

La principal misión de la **Administración Local Municipal** será garantizar la articulación de un sistema formativo que no sea sólo de tipo escolar, es decir, contribuirá a crear conciencia de que la educación trasciende lo meramente “formal”, adquiriendo una dimensión integral, en el

contexto de un territorio que haga partícipe a diferentes agentes en la elaboración y congruencia del proyecto. En este sentido, el Ayuntamiento liderará este Sistema Formativo Integrado planificando, catalizando esfuerzos e intereses, creando espacios para el diálogo y la concertación, consolidando estructuras de funcionamiento que permitan avanzar en su configuración e implementación.

La **institución escolar** debe redefinir su papel en relación con los demás agentes sociales, produciendo un replanteamiento de sus funciones específicas en los contextos territoriales que la acogen, para lo que se precisa una transformación de las experiencias cotidianas en instrumentos culturales adaptados a la sociedad en la que se vive. En esta experiencia vital que la escuela reorienta en términos de experiencia cultural, ha de descubrir su función el **sistema productivo**, que incide en la riqueza, variedad y complejidad de oportunidades que ofrece el territorio (posibilitando la realización de visitas didácticas a fábricas y empresas, patrocinando iniciativas educativas...).

Por su parte, la **familia** deberá garantizar un itinerario formativo que no se reduzca al trayecto escolar, siendo consciente de la impronta que dejan las experiencias de educación no formal e informal. Finalmente, el **movimiento asociativo** y los colectivos ciudadanos que vertebran la vida local deberán posibilitar diferentes vías de conexión con el entorno; por ejemplo, generando ocasiones para una mayor relación con los servicios culturales, ofreciendo programas educativos para el tiempo libre, etc.

El proyecto de desarrollo integrado y consensuado en el territorio, junto con la planificación y programación de las acciones culturales y educativas globales, serán de este modo lugares de encuentro entre la Administración Pública -con una finalidad esencialmente política-, el voluntariado, el asociacionismo y las instituciones intencionalmente formativas -caracterizadas por una finalidad social-, los profesionales y las empresas -con finalidad lucrativa-. Al igual que en cualquier proyecto relacional, como el que subyace en el caso anteriormente comentado de los Consejos Escolares Territoriales, su operativización podrá resultar lenta y compleja, pues se trata no sólo de conjugar intereses bien diferentes sino también de ayudar a descubrir a determinados sectores el papel educativo que están llamados a desempeñar, distanciándose de los que tradicionalmente venía asumiendo

Cualquier avance en esta línea, por insignificante que parezca, podrá derivar en un importante paso hacia la consolidación de la apertura de los procesos educativos a los contextos socioculturales, potenciando las virtualidades pedagógicas de los valores que encierra la proximidad, la significatividad, la implicación participativa...

Los Programas de Utilización Didáctica del Medio constituyen otro ilustrativo ejemplo de esta filosofía relacional que orienta el diseño y desarrollo de los procesos educativos enraizados en el entorno.

PROGRAMAS DE UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DEL MEDIO

Son estos programas uno de los instrumentos con los que se dota la Administración Local para “descubrir lo que la ciudad nos cuenta [...] en sus diversos espacios construidos” (Sassen, 1991: 56), para educar desde una perspectiva comunitaria y de coordinación de recursos y esfuerzos, procurando la convergencia de los diferentes agentes formativos de la comunidad local.

Puesto que los ayuntamientos, tal y como se postula desde la perspectiva de un Sistema Formativo Integrado, tienen la responsabilidad de crear un entorno educador y conseguir que los ciudadanos conozcan cada día más su propio municipio, sintiéndolo como propio y, por tanto, sabiéndose implicados en su desarrollo; cuentan con la posibilidad de diseñar e implementar programas orientados, bien a descubrir y conocer la ciudad, bien a estudiarla como marco de referencia de sus problemáticas globales, así como de sus posibles soluciones. En este sentido, se hace necesario “considerar la ciudad *-[o el entorno]-* como un mundo por descubrir, utilizar [...], frecuentar, según opciones y tiempos propios, una experiencia de formación y conocimiento, el medio de una socialización más amplia” (Indovina, 1995: 27).

Afirma Trilla (1993) que hacer de la ciudad un objeto de educación significa superar los límites de superficialidad y parcialidad que presenta el aprendizaje directo y espontáneo que se realiza en el territorio; así, las intervenciones que asuman el tema de la ciudad como uno de sus objetivos educativos deben posibilitar contrastar y dialectizar tres imágenes de la ciudad: la imagen subjetiva, otra más objetiva, global y profunda, y la imagen de la ciudad por construir.

Desde esta perspectiva, los Programas de Utilización Didáctica del Medio se definen como valiosas herramientas que “posibilitan la introducción de concepciones teóricas y metodológicas que caracterizan a la ciudad educadora, propiciando que los miembros de la comunidad vayan descubriendo, asumiendo y rentabilizando las posibilidades educativas del territorio” (Caballo, Castro, López, 1996: 43).

Los ayuntamientos más activos y sensibles ante el papel educador que pueden desempeñar, asumen estos programas como referente de una política educativa globalizadora, integral y descentralizada a nivel local. Para no abordar el análisis de sus posibilidades y limitaciones en abstracto, presentamos a continuación tres programas didácticos de utilización del territorio promovidos por municipios bien diferentes en aspectos como: localización geográfica, realidad histórica y sociocultural, recursos técnicos y económicos y volumen poblacional: Barcelona (ciudad metropolitana de aproximadamente 1.700.000 habitantes), Vitoria-Gasteiz (ciudad de tamaño medio, con unos 210.000 habitantes) y Narón (ayuntamiento de casi 32.000 habitantes, cercano a Ferrol).²

A pesar de sus diferencias, los tres ayuntamientos citados comparten el esfuerzo de globalizar las políticas e intervenciones que promueven en sus respectivos ámbitos de competencia. Asumen -y actúan en consecuencia- que es en el nivel territorial más próximo al ciudadano donde resulta imprescindible coordinar interinstitucional e interdepartamentalmente en los ámbitos social, educativo y cultural para rentabilizar recursos y esfuerzos, logrando al mismo tiempo un mayor desarrollo y calidad de vida.

Aunque los contextos en los que evolucionan estas administraciones son significativamente distintos, y a pesar de que se adoptan modelos organizativos diferentes en la estructura municipal, todas ellas coinciden en adoptar como estrategias la coordinación y la integralidad de la intervención

2. Los datos que aquí se presentan fueron recogidos en el trabajo de campo realizado para elaborar la parte práctica de nuestra Tesis Doctoral, titulada *Os Modelos Organizativos da Administración Local no Horizonte da Cidade Educadora; realidades e perspectivas no contexto español*, defendida en abril de 1997.

municipal en el campo de los servicios personales. En los tres casos se fomenta también -con mayor o menor grado de formalización- la participación vecinal y el modelo mixto de acuerdos con asociaciones no lucrativas para el desarrollo de determinados programas, constituyendo un pilar determinante en la fase de programación los equipos técnicos interdisciplinares.

Con estas claves, los tres municipios estudiados tienen conciencia de las posibilidades educativas del entorno y de la influencia que éste tiene en el desarrollo de las personas y de las comunidades. Esta convicción se plasma en los programas de utilización didáctica del medio *Barcelona a l'escola*, *Vitoria-Gasteiz como espacio educativo* y *Coñecer Narón*. Aunque con bastantes diferencias entre ellos, en lo que se refiere a su temporalidad, organización, recursos, gestión y trayectoria; los citados programas coinciden en su filosofía y objetivos: se trata de un recurso privilegiado para un incipiente diseño de la Ciudad Educadora por la convergencia que en ellos se produce de recursos y agentes formativos. Así se recoge en el siguiente cuadro comparativo.

Denominación del servicio	Departamento de educación Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz	Servicio sociocomunitario Ayuntamiento de Narón	Instituto municipal de educación Ayuntamiento de Barcelona
Nombre del programa	<i>Vitoria-Gasteiz como espacio educativo</i>	<i>Coñecer Narón</i>	<i>Barcelona a l'escola</i>
Inicio del programa	1986	1989	
Objetivos	Facilitar a los ciudadanos, fundamentalmente escolares, la integración en su medio	Dar a conocer la tradición, trayectoria, patrimonio y recursos del municipio	Dotar a la ciudad de un status de espacio educador, con intencionalidad educativa explícita
Destinatarios	Sobre todo escolares	Todos los ciudadanos	Sobre todo escolares
Actividades	- Unidades didácticas - Itinerarios zonas urbanas y edificios históricos - Itinerarios mediambientales - Concurso radiofónico Gasteiztxo	- Itinerarios (opción transversalizadora, multidisciplinar e intergeneracional) - Escuela de padres - Historia de Narón en las parroquias	- Visitas a centros e instituciones (353 diferentes en el 94-95) - Base de datos (material didáctico y curricular) - Premio Barcelona a l'escola (adultos y niños)
Participación	100.000 alumnos (94-95) 86% del total de los centros de primaria 59% del total de centros de secundaria		500.000 alumnos (92-93) Se estima el aumento desde entonces en un 40%
Problemática	. Desajuste oferta-demanda . Falta de recursos	- Desajuste oferta-demanda - Falta de recursos	- Escasez de recursos humanos y económicos - Integración de la oferta privada
Metodología	Reunión con los profesores antes de las visitas		<i>Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'escola</i> (curso 95-96: 35 instituciones municipales o con participación municipal)
Profesionales	Grupo estable de monitores contratados por el DME	Grupo inestable - Monitores de asociaciones - Técnicos municipales (desinteresadamente)	Dependen de las instituciones. El IME ofrece formación y asesoramiento
Bases del programa	Ciudad Educadora	- Ciudad Educadora - Investigación e historia del patrimonio - Educación popular (educación ambiental, cívica, vivencia vecinal, etc.)	Ciudad Educadora

Denominación del servicio	Departamento de educación Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz	Servicio sociocomunitario Ayuntamiento de Narón	Instituto municipal de educación Ayuntamiento de Barcelona
Periodicidad	Curso escolar	- Itinerarios: de abril a septiembre (fines de semana) - Anual	- Anual

Cuadro 1: *Programas de utilización didáctica del territorio: estudio de casos*

Los ciudadanos, considerados en general, son los destinatarios potenciales de este tipo de programas. Narón, por sus dimensiones poblacionales y en coherencia con la organización y funcionamiento de su Servicio Sociocomunitario, lo asume y lo desarrolla así plenamente. *Barcelona a l'escola* y *Vitoria-Gasteiz como espacio educativo* parten también de esta premisa, pero la comunidad escolar es el referente más directo y el usuario más asiduo del proyecto. Este factor condiciona su temporalidad, pues mientras que Vitoria-Gasteiz y Barcelona ofertan el programa durante el período escolar, en Narón funciona desde abril hasta septiembre, inclusive.

Desde el Servicio Sociocomunitario de Narón y el Departamento Municipal de Educación de Vitoria-Gasteiz se monitoriza o gestiona la monitorización para el desarrollo de las actividades del programa, mientras que el Instituto Municipal de Educación de Barcelona aglutina y coordina las instituciones implicadas (cada una con sus respectivos monitores) a través del Consejo de Coordinación Pedagógica *Barcelona a l'escola*. Otro factor a considerar es el apoyo documental con el que los servicios socioeducativos refuerzan este programa. Barcelona cuenta con una base de datos y materiales didácticos, Vitoria-Gasteiz con publicaciones relacionadas con los diferentes centros de interés que articulan el programa, y Narón con materiales sobre itinerarios, actualmente en elaboración.

Vitoria-Gasteiz como espacio educativo, *Barcelona a l'escola* y *Coñecer Narón*, cada uno con sus condicionantes y peculiaridades, pretenden ir más allá de un mero uso didáctico del ambiente para profundizar en los elementos clave del territorio, introduciendo a los participantes en el conocimiento y configuración paulatina del municipio, de sus servicios, instituciones de gobierno y, fundamentalmente, de su origen y funcionamiento; son instrumentos que hacen posible introducir concepciones teóricas y metodológicas características de la Ciudad Educadora, propiciando que los miembros de la comunidad descubran, asuman y rentabilicen las posibilidades educativas del territorio, sobre el que crean la conciencia de su uso colectivo.

Aunque el punto de partida en cuanto a la filosofía es el mismo, la operativización de los programas es necesariamente diferente por la imprescindible adecuación a las características, necesidades y potencialidades territoriales. Pero, desde nuestro enfoque, cada uno de ellos tiene un elemento referencial que merece comentario aparte, ya que permite trazar las líneas de futuro de estos programas en el marco de la perspectiva adoptada.

Vitoria-Gasteiz como espacio educativo cuenta con un volumen de materiales curriculares para el trabajo educativo sobre el territorio bien diseñados y organizados en torno a cuatro bloques: documentación, actividades, itinerarios y material audiovisual. Pero quizá su mayor virtualidad sea el que estas unidades didácticas son elaboradas por un equipo que se configura con profesionales del propio Departamento Municipal de Educación y profesores de primaria y enseñanzas medias, consiguiendo así integrar la perspectiva de aquellos que trabajan con los principales destinatarios del

programa y logrando que el profesorado sea parte activa en el proceso, garantizando, en cierta medida, la labor previa que se debe desarrollar para rentabilizar educativamente los itinerarios.

Coñecer Narón es el único de los programas analizados que no prioriza el sector escolar sobre los demás como potenciales destinatarios. Desde una perspectiva muy amplia de desarrollo comunitario, educación ambiental y cívica, concibe los itinerarios (recurso básico en todas las iniciativas de utilización didáctica del medio) como una iniciativa transversal, multidisciplinar e intergeneracional; como una ocasión no sólo de descubrir la realidad que nos rodea sino también como un espacio de convivencia vecinal, de diálogo y definición del futuro que se quiere construir para la localidad.

Barcelona a l'escola se dota de un interesante mecanismo relacional: el Consejo de Coordinación Pedagógica, constituido en el curso 1995-96 por un conjunto de 135 Instituciones y Departamentos municipales, o con participación municipal, que o tienen una finalidad educativa explícita, o asumen su compromiso y responsabilidad como agentes educativos. Es pues la instancia responsable de la cohesión y canalización de la oferta institucional para el conocimiento de la ciudad que se ofrece desde instancias públicas. Para conseguir optimizar la articulación del territorio y un mayor impacto educativo ha de afrontarse el reto de abrir este Consejo, que lidera y coordina el Ayuntamiento, a las entidades privadas de la ciudad que están trabajando con los criterios educativos que maneja este programa.

Conseguir superar los problemas de déficit de recursos humanos y económicos que presentan las experiencias señaladas, avanzar desde el modelo -actualmente predominante- que concibe a la escuela como usuario al que realizar una oferta externa, a un modelo de trabajo conjunto, abrir el programa a todos los ciudadanos y crear espacios (como el Consejo de Coordinación Pedagógica) para la cooperación y colaboración de diferentes agentes potencialmente educativos presentes en el territorio, parecen ser los desafíos a tener en consideración para el futuro de estas iniciativas municipales.

En resumen, la Ciudad Educadora, el Sistema Formativo Integrado -y también los Programas de Utilización Didáctica del Medio y los Consejos Escolares Territoriales como iniciativas posibles de operativización de esta filosofía en un marco legislativo que, sin duda, tiene que avanzar-, son sólo posibles desde la autonomía y la clara definición del protagonismo que le corresponde a cada agente social para articular un plan global de actuación que, basado en el diálogo y en el conocimiento exhaustivo de la realidad, ofrezca respuestas eficaces y revitalizadoras para un territorio concreto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFIERI, F. (1990): "El papel de las Instituciones Locales en el Sistema Formativo Integrado"; en AJUNTAMENT DE BARCELONA: *La ciudad educadora*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, pp. 163-174.
- CABALLO, M. B.; CASTRO, C. y LÓPEZ, E. (1996): "I Programmi di uso didattico del territorio come punto di riferimento della politica educativa dei municipi Galiziani nel disegno della città educante". En VARIOS: *L'ambiente come scuola. Prassi comunitaria*,

istruzione, autoformazione permanente nella Galizia spagnola. Trieste, Università di Trieste, pp. 33-47.

- CABALLO VILLAR, M. B. (1997):** *Os modelos organizativos da Administración Local no horizonte da Cidade Educadora: realidades e perspectivas no contexto español*. En UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (1998): *Teses de Doutoramento 1997*. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- CABALLO VILLAR, M. B. (1998):** “Escola e municipio: cara a unha acción socioeducativa territorial renovada”. En *Revista Galega de Educación*, nº 31, pp. 72-80.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (1995).** “Retos educativos na fronteira do ano 2000”. En VIEITES (coord.): *Formación, transición e emprego*. Vigo, Xerais, pp. 29-39.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (1997).** “Do rural ó urbano. Problemas e desafíos para a educación”. En VARIOS: *1^{as} Jornadas Ibéricas de Educaçãõ Social*. Porto, Universidade Portucalense Infante D. Henrique (en prensa).
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978).**
- INDOVINA, F. (1995):** “Un escrit: Ciutat/Nens, una simbiosi”. En AJUNTAMENT DE BARCELONA: *IV Jornades de Barcelona a l'escola. La ciutat a la fi del mil.lenni: un nou context educatiu*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, pp. 19-29.
- LEY 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases de Régimen Local.** B.O.E. nº 80, de 3 de abril.
- LEY 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.** B.O.E. nº 170, de 17 de julio.
- LEI 3/1986, do 18 de decembro, de Consellos Escolares de Galicia.** D.O.G. nº 251, de 26 de decembro.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE, de Ordenación General del Sistema Educativo.** B.O.E. nº 238, de 4 de octubre.
- MAYORDOMO, A. (1993):** “Reforma educativa y municipio. Una reflexión sobre la participación de la comunidad en la dinamización educativa”. En *Estudios sobre Educación*. Valencia, Universitat de Valencia, pp. 165-177.
- SASSEN, S. (1991):** “La ciudad como escenario”. En AJUNTAMENT DE BARCELONA: *1er Congreso Internacional de Ciudades Educadoras. Documentos Finales*. Barcelona, 26-30 de noviembre de 1990. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, pp. 53-75.
- TRILLA BERNET, J. (1990):** “Introducción”. En AJUNTAMENT DE BARCELONA: *La ciudad educadora*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, pp. 13-21.
- TRILLA BERNET, J. (1993):** *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Anthropos.