



Universidad de Valladolid

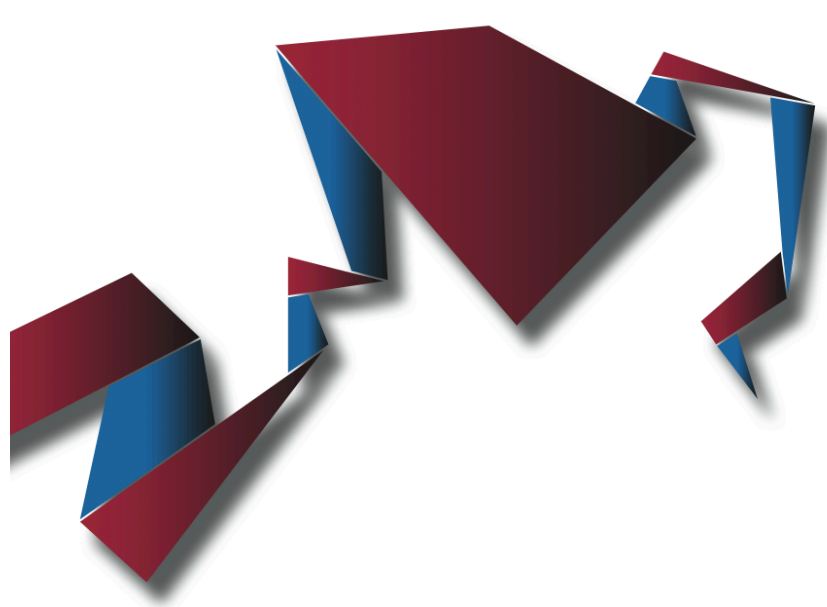
Facultad de Educación y Trabajo Social

• Máster en Psicopedagogía •

Trabajo Fin de Máster

**La Inclusión en el movimiento de las
Ciudades Educadoras:**

el caso de Vitoria-Gasteiz



Presentado por:

Mikel Giné Salinas

Dirigido por:

Dra. Olaia Fontal Merillas

Valladolid, julio de 2015

Curso: 2014-2015

AGRADECIMIENTOS

Con este trabajo, llega el fin de otra etapa que supone el colofón de un curso lleno de nuevas experiencias y adquisición de conocimientos. Por ello, considero necesario referirme a aquellas personas que durante este periodo me han acompañado y guiado; pues sin su ayuda y apoyo no estaría escribiendo estas palabras.

En primer lugar, querría agradecer al Dr. Ignacio Nieto Miguel sus orientaciones antes de elegir el tema y directora del Trabajo Fin de Máster. Aprovecho estas líneas para reconocer el trabajo que realizamos el curso pasado. Él fue mi director del Trabajo Fin de Grado en la Universidad de Burgos y fruto del despiste, olvidé añadir una mención especial en los agradecimientos de aquel trabajo. Por ello y como se suele decir, “más vale tarde que nunca”.

Como es lógico, debemos aprender de nuestros errores, o en este caso de los despistes, por lo que este año no puedo obviar la labor realizada por mi directora del Trabajo Fin de Máster, la Dra. Olaia Fontal Merillas. Todavía recuerdo la primera reunión en la que comenzamos a gestar la idea y temática de este trabajo. Allí pude comprobar que era cierto lo que me habían comentado, su pasión por la Educación Patrimonial y su capacidad de trabajo. En pocos minutos nos embarcamos e ideamos las bases de esta investigación. Sus indicaciones fueron clave en ese momento en el que todos necesitábamos un faro que guiase nuestra labor.

Por otro lado, y no por ello menos importante, debo agradecer la ayuda prestada por el Servicio de Atención al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, Orientación y Convivencia de la Consejería de la Junta de Castilla y León, donde he realizado las prácticas de este máster. Su profesionalidad y saber en el campo de la Educación Inclusiva han supuesto un enorme impulso en algunos apartados de este trabajo.

A su vez, tengo que señalar la predisposición mostrada por la Dra. Laura López Atrio, maestra, profesora y Licenciada en Psicopedagogía, en ayudarme y facilitarme información sobre la tesis que realizó, analizando y proponiendo un Proyecto Educativo de Ciudad en Vigo y del que me he inspirado en gran medida para analizar el caso de Vitoria-Gasteiz.

Por último, agradecer a mi familia su apoyo y ánimos durante este curso y a su vez, a los compañeros y profesores del máster. Todos hemos conformado una “nueva familia”, que ha facilitado que me lleve un buen recuerdo de la ciudad que me ha acogido este curso;

Valladolid. Especialmente, debo destacar al profesor Dr. Alberto Nieto Pino, pues él fue quien, en una de sus clases, despertó mi curiosidad sobre el movimiento de las Ciudades Educadoras.

La Universidad, institución que a menudo se ignora o desprecia, ha supuesto un vuelco en mi vida permitiéndome conocer dos nuevas ciudades y a infinidad de compañeros con los que he vivido innumerables experiencias y anécdotas que siempre recordaré. Si bien a la situación actual poco le importa ofrecer salidas a quienes recientemente obtenemos títulos universitarios, lo cierto es que gracias a mi paso por la Universidad de Valladolid seguramente haya conseguido lo que será una de las mayores experiencias vitales y profesionales que recordaré toda la vida: la oportunidad de pasar un curso en Minnesota (EEUU) como ayudante de maestro en un colegio de educación primaria.

Por todo ello,

*Gaudeamus igitur,
iuvenes dum sumus.
Post iucundam iuventutem,
post molestam senectutem,
nos habebit humus. [...]*

*Vita nostra brevis est,
breve finietur.
Venit mors velociter,
rapit nos atrociter,
nemini parcetur.*

*Vivat Academia,
vivant professores.
Vivat membrum quodlibet,
vivant membra quaelibet,
semper sint in flore. [...]*

*Quis confluxus hodie
Academicorum?
E longinquo convenerunt,
Protinusque successerunt
In commune forum.*

*Alma Mater floreat
quae nos educavit,
caros et connilitones
dissitas in regiones
sparsos congregavit.*

*Alegrémonos pues,
mientras seamos jóvenes.
Tras la divertida juventud,
tras la incómoda vejez,
nos recibirá la tierra. [...]*

*Nuestra vida es corta,
en breve se acaba.
Viene la muerte velozmente,
nos arrastra cruelmente,
no respeta a nadie.*

*Viva la Universidad,
vivan los profesores.
Vivan todos y cada uno
de sus miembros,
resplandezcan siempre. [...]*

*¿Por qué hoy tal multitud
de académicos?
A pesar de la distancia están de acuerdo,
Superando el pronóstico del tiempo
En un foro común.*

*Florezca la Universidad
que nos ha educado,
y ha reunido a los queridos compañeros
que por regiones alejadas
estaban dispersos.*

Gaudeamus Igitur (Trad. Alegrémonos pues) – Himno Universitario

Requerimos de una pedagogía de la ciudad para que nos enseñe a mirar, a descubrir la ciudad, para poder aprender con ella, de ella, aprender a convivir con ella. La ciudad es el espacio de las diferencias. La diferencia no es una deficiencia. Es una riqueza. Existe una práctica del ocultamiento de las diferencias, procedente del miedo de ser tocado por ellas, ya sean diferencias sexuales, diferencias culturales, etc. Una pedagogía de la ciudad sirve también para que la escuela construya el proyecto político-pedagógico de una educación en la ciudad.

Moacir Gadotti, Filósofo y Pedagogo (2005)

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster analiza, desde una perspectiva reflexiva, el movimiento de las Ciudades Educadoras centrándose en las medidas que en ellas se adoptan en relación con la inclusión. Para ello se han consultado diversas fuentes bibliográficas que abarcan el concepto, objetivos, principios, funciones y ámbitos de actuación de las Ciudades Educadoras así como del concepto de Educación Inclusiva. Todo ello con el fin de obtener una base teórica que sustente la posterior investigación: el caso de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora situando el foco de análisis en el tratamiento que en ella se ofrece a la inclusión.

PALABRAS CLAVE: Ciudad Educadora; Inclusión; Educación Inclusiva; Vitoria-Gasteiz;

ABSTRACT

This End Master's Degree Thesis analyzes, from a reflexive perception, the movement of Educating Cities, focusing on the procedures that are taken in relation to inclusion. To this end, have been researched various literature sources in order to cover the concept, objectives, principles, functions and areas of action of Educating Cities, as well as the concept of Inclusive Education. All this carried out with the aim to obtain a theoretical basis to support a further research: the case of Vitoria-Gasteiz as Educating City, based on the analysis of the treatment that it is offered to inclusion.

KEY WORDS: Educating Cities; Inclusion; Inclusive Education; Vitoria-Gasteiz;

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: OBJETO DE ESTUDIO	2
1.1. Justificación	2
1.2. Objetivos	5
CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE	7
2.1. Antecedentes históricos de la ciudad como agente educativo y formativo	7
2.2 Referentes internacionales: instituciones que impulsan programas y proyectos en relación con la Ciudad y la Inclusión	10
2.2.1. Ámbito Internacional	10
2.2.2. Ámbito latinoamericano	13
2.2.3. Ámbito europeo	15
2.2.4. Ámbito estadounidense	16
CAPÍTULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	18
3.1. El concepto de Ciudad Educadora	18
3.2. Ámbitos Educativos de actuación en las Ciudades Educadoras: formal, no formal e informal.	22
3.3. El Concepto de Educación Inclusiva	25
3.4. Ciudad Educadora y Educación Inclusiva	33
CAPÍTULO 4: ESTUDIO DE UN CASO	39
4.1. Justificación	39
4.2. Descripción del caso	41
4.2.1. Contexto	41
4.3. La inclusión en la Ciudad Educadora: el caso de Vitoria-Gasteiz	48
4.3.1. Estudios Precedentes	50
4.3.2. Análisis de la oferta de actividades propuesta por el Ayuntamiento (2010-2015) como impulsoras de los valores de la Ciudad Educadora: la inclusión	52

	Pág.
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
REFERENCIAS LEGISLATIVAS	66

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I. Oferta Programática de Actividades del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora (curso: 2010-2011; 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014 y 2014-2015).	67
---	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. DAFO Estado de los Proyectos Educativos de Cataluña – En Montero (2008, p. 38) – Realizado por Alegre (2005)	24
Tabla 2. Comparación entre el Enfoque Tradicional y el Inclusivo – En Giné i Giné (2001, p.4)	29
Tabla 3. Número de actividades programadas entre 2010-2015 según su temática y enmarcadas dentro de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora. (Elaboración Propia)	53
Tabla 4. Número de actividades programadas entre 2010-2015 según su colectivo y enmarcadas dentro de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora. (Elaboración Propia)	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ciudad Educadora y Educación Formal, No Formal e Informal. (Amaro, 2002).	23
Figura 2. Mapa Conceptual – Sistema Educativo e Inclusión – En Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009).	28
Figura 3. Pirámide de Población de Vitoria-Gasteiz 2005-2015–Informe de Población y Movimientos Demográficos (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2015, p. 9.)	42
Figura 4 . Rampas Mecánicas (Vitoria-Gasteiz) - Fotografía cedida por Ángela Latova y publicada en Instagram.	44

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster conjuga varios de los aspectos tratados en el Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Valladolid; en especial los abarcados en el Itinerario de Intervención en Atención a la Diversidad. Una de esas ideas es fundamentalmente la de hacer llegar la educación a todos los ámbitos o contextos; tanto el formal, como el no formal y el informal, teniendo en cuenta la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida y no solo en ámbitos reglados.

A su vez, el paradigma educativo actual está encaminado a conseguir la inclusión de todas las personas y es para ello imprescindible que esto se lleve a cabo en todos los contextos. En consecuencia, el tema sobre el que se investiga en este documento, la educación inclusiva en el movimiento de Ciudades Educadoras, aúna la idea expuesta con anterioridad.

Con el fin de materializar y aplicar los conocimientos adquiridos tras el análisis bibliográfico se estudia bajo esa misma perspectiva el caso de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora haciendo hincapié en el tratamiento que en ella se ofrece a la inclusión.

Por ello, el documento comienza exponiendo con mayor detalle los motivos que han impulsado la elección de este tema, explicando así el objeto de estudio del mismo (Capítulo 1). Tras señalar los objetivos marcados, se expone el estado actual de la materia realizando una breve retrospectiva histórica y destacando movimientos similares a nivel internacional (Capítulo 2). Una vez delimitada la situación en la que nos encontramos se presenta la fundamentación teórica de esta investigación, fruto del análisis bibliográfico de la literatura especializada a este respecto. En dicho apartado, primeramente se asientan las bases conceptuales, objetivos, principios, funciones y ámbitos de intervención del movimiento de Ciudades Educadoras. A continuación se prosigue explicando el concepto de Educación Inclusiva para finalizar el capítulo (3) exponiendo la unión existente entre ambos: Ciudades Educadoras y Educación Inclusiva. Con todo ello, se presenta el estudio de caso sobre cómo se trata la Educación Inclusiva en la Ciudad Educadora de Vitoria-Gasteiz (Capítulo 4) y se cierra el trabajo señalando las conclusiones obtenidas tras la investigación, abriendo un espacio de discusión y señalándose las posibles líneas de continuidad en la investigación (Capítulo 5).

CAPÍTULO 1: OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Justificación

El siglo XXI se presenta con infinidad de retos a corto, medio y largo plazo. El modelo de sociedad en que vivimos ha variado drásticamente fruto de cambios culturales, económicos, sociales, científicos y tecnológicos que se han producido en las últimas décadas. Todo ello aporta aspectos positivos en la construcción de sociedades más justas que en definitiva mejoren la calidad de vida de los ciudadanos. Sin embargo, el empleo inadecuado e irracional de los avances obtenidos por las diferentes áreas del conocimiento puede generar situaciones injustas y de indefensión. Es ahí donde, a mi juicio, debe recaer la labor principal de intervención de los diferentes agentes de las Ciencias Sociales y de la Educación: combatiendo la ignorancia, asesorando y orientando a las personas, fomentando así el desarrollo individual y social de cada uno de ellos.

Tanto docentes como psicopedagogos no podemos permanecer impassibles ante los cambios que se producen en nuestro contexto más cercano; contexto dinámico que está en continua evolución. Es por ello que desde esta perspectiva, en esta investigación pretendo apelar a la labor social y humana que debemos desempeñar.

La actualidad, que está impregnada con una ingente cantidad de información –lo cual genera sobreinformación– en ocasiones de dudosa procedencia y carente de rigor periodístico y/o científico, se centra estos días y desde hace varios meses en la irracionalidad del denominado Estado Islámico que se empieza a considerar como seria amenaza en Occidente. Su afán destructivo ha llevado a arrasar, además de vidas inocentes, monumentos históricos Patrimonio de la Humanidad así como esculturas milenarias o restos de las primeras ciudades del planeta. Todo ello supone daños irreparables en la preservación de la memoria histórica de nuestro origen intentando suprimir todo elemento cuyo origen sea diferente al Islam. Este hecho es un ejemplo de cómo el patrimonio es, en esencia, un sustrato identitario y, por lo tanto, destruyéndolo se “elimina” parte del imaginario y memoria colectivos.

En dichas ciudades, las mismas que hoy están siendo devastadas, se crearon las bases de la civilización y de los primeros métodos de agricultura. Es el caso de la antigua ciudad de Palmira, situada al noroeste de Damasco y declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1980, donde se unían tradiciones procedentes de Oriente y Occidente creando

una mezcla cultural de valor incalculable. Según informaciones recogidas en el periódico El País¹, la UNESCO justificó² su concesión como Patrimonio de la Humanidad teniendo en cuenta que “Palmira creció como ciudad crucial en las rutas comerciales que unían Persia, India y China con el Imperio Romano y se convirtió en un cruce de caminos de numerosas civilizaciones del mundo antiguo”. Por tanto, Palmira más allá de la importancia de sus restos arqueológicos, puede considerarse como cuna de la multiculturalidad y de la convivencia entre diferentes culturas y religiones.

Centrando nuestra mirada en un plano más cercano, las últimas elecciones municipales y autonómicas (mayo de 2015) muestran cómo la sociedad exige ciertos cambios. El inmovilismo de los partidos políticos y su falta de innovación, políticas poco consensuadas y la corrupción sumado a la situación económica actual han generado movimientos ciudadanos e incluso voces críticas dentro de los propios partidos políticos que abogan por un cambio de mentalidad, que posteriormente deberá traducirse en hechos concretos. Lejos de valorar si dichos cambios son, o serán positivos o no, lo cierto es que desde una perspectiva sociológica y educativa, el despertar de la ciudadanía junto con la iniciativa, implicación y la exigencia que ésta ejerce sobre sus dirigentes políticos y las decisiones que estos adoptan es, a mi juicio, positiva.

Es por ello que con esta pequeña reseña a la actualidad y con su directa implicación con el concepto de ciudad y ciudadanía, la civilización y sus bases estructurales, organizativas y la importancia de combatir la irracionalidad y la ignorancia a través de la educación y la construcción de una base sólida de valores atendiendo a la diversidad personal y cultural de los pueblos, me dispongo a presentar el tema principal que trata esta investigación.

Fruto de mi inquietud e interés sobre los cambios sociales y lo que estos representan e influyen en el ámbito educativo, considero oportuno realizar una reflexión individual y colectiva sobre el “cómo hemos llegado hasta aquí” para saber “hacia dónde debemos ir y encaminar nuestras acciones futuras”. Para ello estimo oportuno destacar algunas de las palabras e ideas que el profesor y exdirector general de la UNESCO Federico Mayor Zaragoza, señaló en la ponencia llevada a cabo en la Facultad de Educación y Trabajo Social

¹ Enlace a la noticia de El País (17/05/2015): *Palmira, cruce de imperios y frontera de Roma* http://internacional.elpais.com/internacional/2015/05/17/actualidad/1431863641_940797.html?id_externo_rsoc=FB_CM

² Declaración de la UNESCO sobre la ciudad de Palmira como Patrimonio de la Humanidad (1980) <http://whc.unesco.org/en/list/23/>

de la Universidad de Valladolid el pasado 13 de abril. Aludiendo a la acción individual y colectiva, señaló que no debemos pensar que por ser simples ciudadanos nuestro rango de acción es limitado. Posteriormente, citando al filósofo, escritor y político Edmund Burke, Mayor Zaragoza apuntó:

Qué pena que pensando que puedes hacer poco no hagas nada. Si cada uno de nosotros plantamos una pequeña semilla, podremos obtener un fruto. En cambio, si todos renunciamos a cumplir esta posibilidad... Podemos pensar que somos millones los que somos poco importantes, pero si somos millones los que plantamos una semilla: fíjense qué cosecha. Cada uno de nosotros podemos dar un pequeño paso, pero si todos damos un paso: fíjense ustedes qué salto vamos a dar. Decía Miquel Martí i Pol: 'todo está por hacer y todo es posible, pero quién sino todos'. (Archivo audio de grabación propia: min. 49 – Conferencia, 2015, abril 13).

De las cuestiones tratadas con anterioridad destaco la labor social y humana que nos compete y la necesidad de por pequeño que sea el avance, remar todos en la misma dirección para alcanzar grandes metas hasta ahora inimaginables. Por ello, y teniendo en cuenta mi conexión profesional con el ámbito educativo formal y añadiendo los conocimientos y competencias adquiridas en el Máster Universitario en Psicopedagogía, principalmente en ámbitos de educación formal e informal, considero que analizar el tema de las **Ciudades Educadoras y en especial el trato que en ellas se ofrece a la Educación Inclusiva** me permitirá forjar cimientos profesionales tanto en el ámbito formal, como en el no formal e informal desde un enfoque psicopedagógico.

Gracias a los mínimos conocimientos en Historia de la Filosofía que adquirí en mi anterior etapa no universitaria –los mismos que hoy parecen estar en cuestión fruto de la escasa presencia que tienen en el currículo educativo actual– pude comprender la importancia que en la antigua Grecia tenían la educación y la política, y cómo ambas se gestaban en la ética y moral de cada individuo y su expresión máxima se alcanzaba en la práctica, en la Polis Griega. En ellas se asentaron las bases organizativas, legislativas y sociales que hoy todavía perduran. Por ello hemos creído conveniente profundizar en este aspecto en posteriores apartados pues, como decía anteriormente, es necesario saber de dónde venimos antes de proceder con acciones de futuro.

Posteriormente, una vez analizado el origen de la ciudad como agente educativo y la reciente creación a finales de los noventa, del concepto y movimiento de la Ciudad Educadora, me dispondré a abarcar uno de los objetivos a nivel europeo del proyecto Horizonte 2020: la consecución plena de la Educación Inclusiva en la sociedad. Finalmente, y valiéndome del bagaje bibliográfico y teórico analizado, intentaré plasmar los conocimientos adquiridos mediante el estudio de un caso concreto: el de la Ciudad Educadora de Vitoria-Gasteiz (Álava); todo ello poniendo el énfasis en la dimensión inclusiva.

1.2. Objetivos

Teniendo en cuenta la descripción que se detalla para el Máster Universitario en Psicopedagogía por la Universidad de Valladolid y el itinerario cursado (Intervención en Atención a la Diversidad) dentro de su documento explicativo, consideramos que es adecuado el tema seleccionado con el objetivo de plasmar en esta investigación todas las competencias alcanzadas durante el curso. Este itinerario aborda la intervención con “personas con necesidades educativas específicas, los programas para dichas personas y los **contextos** en los que se desarrollan”. A su vez, dentro de los **objetivos generales** que se marcan, uno de los que más relación tiene con el tema seleccionado es, a mi juicio, el siguiente:

Analizar e interpretar críticamente las **políticas**, las **prácticas** y los **contextos** de intervención psicopedagógica para actuar en los mismos de forma óptima y ser capaces de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellos se desarrollan.

En cuanto a las **competencias generales** y **específicas** que están estrechamente vinculadas a este trabajo, destaco las siguientes:

G1. Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos –de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares.

G2. Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y avances de la psicopedagogía con actitud crítica y hacer frente a la complejidad a partir de una información incompleta.

E7. Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.

E8. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentadas en los resultados de la investigación psicopedagógica.

Por todo lo anterior y sirviendo de fundamento, expongo a continuación los **objetivos** que persigo con la consecución de esta investigación:

1. Indagar en los aspectos fundamentales que conforman el concepto de **Ciudad Educadora**: origen, ámbito, bases teóricas, objetivos y funciones.
2. Realizar una breve revisión bibliográfica sobre la evolución de la **Educación Inclusiva**: de la integración a la inclusión.
3. Analizar la **dimensión inclusiva en el programa de Ciudades Educadoras**: el **caso** de Vitoria-Gasteiz.

CAPÍTULO 2: ESTADO DEL ARTE

2.1. Antecedentes históricos de la ciudad como agente educativo y formativo

Es a nuestro juicio imprescindible hacer una pequeña reseña a las aportaciones que ya desde la Filosofía en la antigua Grecia se nos ofrecieron como referente de lo que debía ser la ciudad, la educación y la política. Refiriéndonos a Platón, destacamos el planteamiento realizado en su obra “La República” sobre la estructura que a su parecer debían tener las ciudades y estados. Él dividía la estructura en tres clases: los gobernantes, los soldados y el resto de ciudadanos.

El primer grupo correspondía a los filósofos, quienes se encargaban de aportar la inteligencia y el saber, los soldados tenían el valor de defender el estado y finalmente el resto de ciudadanos eran quienes proveían de bienes al estado. Salvando las distancias, podemos comparar esta clasificación con lo que pasa en la actualidad, donde varios sectores de la sociedad exigen que estén al frente de la misma personas que aporten sus experiencias, conocimientos e inteligencia por el bien común, alejándonos de la figura del político o líder que toma el sentido de su trabajo como una profesión antes que como una vocación de servicio público.

Grecia y la Filosofía son por tanto parte del origen del modelo de ciudad como espacio relacional y educativo además de ser la base de la política y estructura organizativa de los estados occidentales. Citado por Amaro (2002, p. 10):

La importancia fundamental del modelo de Ciudad-Estado, la ateniense, reside en ser modelo y contexto real sobre el que han reflexionado y estudiado innumerables filósofos que suponen un verdadero hito en la tradición de pensamiento occidental. (González y Ayala, 1998, p.11).

Anterior a la idea postulada por Platón, nos encontramos con Isócrates quién esbozó algunas de las bases que hoy conforman la concepción de la Ciudad Educadora. Por ello, es preciso dotar a las ciudades de un carácter y sentido en todo lo que en ellas se lleva a cabo, pues de lo contrario no se crearán medidas y espacios que favorezcan la educación y desarrollo pleno del ciudadano. El ateniense Isócrates se dio cuenta de ello y llegó al centro de la cuestión. Dice en su discurso citado por Amaro (2002) “Areopagítico” (p.40-43):

Considero equivocados a quienes pensaban que eran los mejores hombres los de aquellas ciudades en las que las leyes estuvieran establecidas con la mayor exactitud... pero no es por esto por lo que aumentaba la virtud, sino por las costumbres cotidianas. En efecto, la mayoría llega a tener costumbres parecidas a aquellas en las que cada uno fue educado. Porque el gran número de leyes y su exactitud es señal de que esta ciudad está mal gobernada... es preciso que los buenos gobernantes no llenen los pórticos con escritos, sino que establezcan la justicia en los espíritus. Porque las ciudades se gobiernan bien no con decretos sino con costumbres, y quienes han sido mal educados se atreverán a transgredir las leyes por bien redactadas que estén. En cambio los que han sido bien educados también querrán ser fieles a las leyes establecidas con sencillez... y hay que cuidar especialmente de los jóvenes porque ellos están muy confusos y sus espíritus tienen enorme necesidad de ser educados en buenas costumbres... sólo en estas actividades se mantendrán criados como hombres criados con libertad.

En la cita anterior, Isócrates pone énfasis en la educación de la persona desde dentro hacia fuera señalando que si ésta es bien educada desde su espíritu las acciones que llevará a cabo serán coherentes y buenas para el conjunto de la sociedad. En cambio, realiza una crítica sobre la excesiva burocratización o legislación e imposición de normas que tienen los estados; educar desde fuera hacia dentro con la simple implantación de normas que determinen qué está permitido hacer y qué no, asegura que no llevará a ningún sitio. Por ello, una de las conclusiones que obtenemos partiendo de la cita anterior es la necesidad de educar en valores (la *paideia* en su saber ser y saber hacer) y partiendo de la persona, pues solo así podremos posteriormente crear normas educativas dentro de la ciudad que sean efectivas y cumplidas por los ciudadanos. Citado por Amaro (2002, p. 20), Jaeger (1957, p. 909) asegura que “las anteriores palabras de Isócrates tratan de dotar a la ciudad de buenas costumbres y no de muchas leyes específicas”. Por tanto, si el ser está educado, sus actitudes y acciones le llevarán a cumplir automáticamente las normas y leyes que considere justas y eficaces para el bien común.

Finalizando con el legado de Isócrates, conviene resaltar las sus palabras del Antídosis 293-300 que citado por Amaro (2002, p. 25) señalan la vigencia de las mismas y ayudan a comprender mejor “la idea de Ciudad Educadora que fue encarnada por primera vez en Atenas”:

[...]por eso, desear que se eduquen muchos es conveniente para todos, porque sois los primeros que os diferenciáis de los demás en aquellas normas que han educado mejor para el pensamiento y la palabra a la naturaleza humana frente a los demás animales... por eso se dice que sólo esta ciudad es una ciudad, y las demás aldeas, que Atenas con justicia se llamará capital de Grecia por su tamaño, por la abundancia de recursos, por la forma de ser de sus habitantes... y sobre todo porque parece ser, lógicamente, maestra de todos cuantos tienen la capacidad de hablar o enseñar”.

Se puede decir que la educación –ya desde los orígenes de la civilización griega– se concebía como un elemento primordial, uno de los pilares de la sociedad y que no solo recaía en la labor de las instituciones educativas, sino que la comunidad debía impulsar la educación desde todos los estamentos. Lo que hoy entenderíamos por educar y aprender a lo largo de toda la vida en diversos contextos o ámbitos; formal, no formal e informal. Por ello, como veremos en apartados posteriores, la idea de la actual Ciudad Educadora radica en las raíces de la *polis* griega.

Tras señalar las aportaciones a este respecto realizadas por Isócrates (436 a.C. – 338 a.C.) y Platón (427 a.C. – 347. a.C.), debemos destacar las de otro filósofo, Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) que “nos ofrece algunos apuntes respecto al concepto de hombre y educación, en estrecha relación con el de polis”. (Naval, 1997, p. 227).

La educación debe formar al ciudadano. Sobre esto no hay duda: el carácter social de la educación está siempre presente en la tradición y pensamiento griego, puesto que el hombre es un animal político. Sin embargo, también está vivo en este autor el conocimiento del valor individual. Así, el problema educativo, que era el problema mismo de la vida, debía ser el problema de la vida política. No existía un problema educativo separado del aspecto político y moral. De ahí la gran importancia que asumió la educación en la polis griega de la época clásica. (Naval, 1997, p. 227)

Por ello, para conseguir la educación en plenitud es preciso tener en cuenta dos aspectos: el primero repercute en el individuo directamente en cuanto a ética, moral y formación personal. Para que esto se consiga es preciso que la institución educativa aporte las herramientas necesarias para que ese individuo sea crítico, libre y posea unos valores y herramientas ante la vida: educar y formar al ciudadano. Por otro lado, es necesario abarcar la dimensión política que tiene la educación en el ámbito de la ciudad-comunidad, pues es ahí donde ese ciudadano desarrollará, pondrá en práctica y aumentará todo lo adquirido de manera individual o social. Por tanto, aquí radica el principio de formar a ciudadanos en diversos ámbitos educativos que después repercutirán de forma positiva con su buen hacer en la sociedad o comunidad en la que se encuentren. En la actualidad vemos, cómo es necesario educar y formar tanto a nivel formal como no formal e informal, pues el individuo adquiere saberes y destrezas no solo en el ámbito estrictamente reglado y en etapas o periodos de edad determinados, sino toda la vida; y para ello es preciso crear entre todos los ámbitos –en la ciudad, comunidad o contexto- las condiciones oportunas para que esto se cumpla. Según Naval (1997, p. 230), “la polis siguió siendo –sobre todo para el filósofo- el horizonte que abarca los valores del hombre”.

2.2. Referentes internacionales: instituciones que impulsan programas y proyectos en relación con la Ciudad y la Inclusión

Antes de sumergirnos plenamente en el tema que nos ocupa y una vez hemos revisado el origen de la ciudad como agente educativo y formativo, debemos realizar una pequeña búsqueda de proyectos e iniciativas que diversas instituciones llevan a cabo en el ámbito internacional y puedan tener relación con la concepción de las Ciudades Educadoras. Para ello hemos revisado iniciativas en Europa, Estados Unidos y en Latinoamérica analizando a su vez los programas y propuestas que instituciones como la Unión Europea o la UNESCO realizan al respecto.

2.2.1. Ámbito Internacional

Es conveniente repasar las instituciones, programas y declaraciones que se han realizado en todo el mundo a este respecto realizando una breve retrospectiva:

- En 1913 se crea la Unión Internacional de Autoridades y Gobiernos Locales (IULA).
- En 1948 se firma la Declaración Universal de Derechos Humanos siendo remarcable el artículo 21. que expone que “la voluntad de la población es la base de la autoridad del gobierno”.
- En 1957 se crea la Federación Mundial de Ciudades Unidas (FMCU).
- En 1990 se crea la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.
- En el año 2000 se establecen en las Naciones Unidas los Objetivos de Desarrollo del Milenio.
- En 2004 se crea la Organización Mundial de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU) fruto de la unión de la IULA y la FMCU.

Atendiendo a los **Objetivos de Desarrollo del Milenio** (en adelante, ODM) que se fijaron por las Naciones Unidas en el año 2000, el segundo de ellos alude directamente a la educación: “Lograr la enseñanza primaria universal”. Si bien es cierto que los demás también repercuten de facto en aspectos que se deben tener como meta en las ciudades y en todas las sociedades, es ese uno de los que mayor relación puede tener con el tema que investigamos, pues alude directamente a la educación. Así mismo, erradicar la pobreza, el hambre o promover la igualdad de género así como garantizar la sostenibilidad del medio ambiente son objetivos que también deben estar en primera línea. Sin embargo, en ellos no se muestra explícitamente la necesidad de encaminar la sociedad hacia la inclusión de todas las personas.

Una de las críticas que se hace a estos 8 objetivos es que son generales y no atienden a la gran diversidad de contextos existentes. Para ello, se creó una agencia dependiente de Naciones Unidas denominada **ONU-HABITAT** que acompañada por la **Organización Mundial de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos** (en adelante, **CGLU**) crearon un proyecto piloto para adecuar los ODM a cada comunidad; *Metas Locales de Desarrollo del Milenio*. ONU-HABITAT tiene como objetivo principal consolidar ciudades socialmente justas y ecológicamente sostenibles en países especialmente en vías de desarrollo. Muestra de ello son varias ciudades que llevan este proyecto piloto en Latinoamérica, tales como Bogotá (Colombia), Georgetown (Guayana) o Puerto de España (Trinidad y Tobago) y que tienen como objetivo:

- a. Dar asistencia a las ciudades para obtener información sobre los ODMs, estableciendo metas y sistemas de monitoreo sostenibles que midan su progreso.
- b. Desarrollar Planes de Acción para el logro de las metas y que estos sean compatibles con los planes de desarrollo local, mecanismos de gestión y presupuestos municipales ya existentes.
- c. Reforzar la capacidad de las redes municipales y apoyar a sus miembros en la focalización de los ODMs a nivel local.

La ONU es consciente de que de aquí a 2030 casi el 60% de la población mundial vivirá en zonas urbanas tal y como lo refleja en el apartado creado expresamente en su página web oficial “Ciudades”³, y es por ello por lo que ha creado iniciativas como ONU-HABITAT.

Por otro lado, la anteriormente citada **Organización Mundial de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU)** con sede en Barcelona establece en su manifiesto varias cuestiones de interés en su visión sobre “La Ciudad de 2030” teniendo como objetivo (extraído de su web oficial: www.uclg.org):

Ser la voz unida y representación mundial de los gobiernos locales autónomos y democráticos, promoviendo sus valores, objetivos e intereses, a través de la cooperación entre los gobiernos locales y regionales, y ante la vasta comunidad internacional.

³ Apartado “Ciudades” de la página web oficial de las Naciones Unidas: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/cities/>

Esta organización, creada en 2004, está presente en 155 de los Estados miembros de las Naciones Unidas contando con más de 1.000 ciudades y asociaciones. Tiene muy presente la creación de sociedades justas y sostenibles al igual que la anteriormente citada ONU-HABITAT. Una iniciativa que repercute en nuestro tema de investigación es la “**Carta- Agenda Mundial de Derechos Humanos de la Ciudad**” (Florencia, 11 de diciembre de 2011) creada por la Comisión de Inclusión Social, Democracia Participativa y Derechos Humanos.

Dicha carta marca como objetivo general “la promoción y consolidación de los derechos humanos de todas las personas que habitan las ciudades del mundo” y tiene como valores y principios en relación a este tema de investigación la “libertad, igualdad, especialmente entre hombres y mujeres, no discriminación, reconocimiento de la diferencia, **inclusión social** y justicia”. A su vez, establece una serie de derechos y obligaciones a cumplir por parte de los agentes implicados de los que destacamos el V. que cita los derechos de niños y niñas en cuanto a su educación y a su “desarrollo físico, mental y ético”; X. relativo a los derechos a la vivienda y domicilio señalando que “la ciudad combate la marginación y segregación espacial a través de intervenciones fundadas en la inclusión y en la diversidad social”; y el XII. que señala los derechos al desarrollo humano sostenible en el que se hace explícita una “perspectiva de inclusión social”.

Tal y como hemos expuesto, la CGLU mantiene en su identidad la preservación de los Derechos Humanos, la Educación y la Inclusión Social. Así mismo, en una entrevista realizada el 4 de noviembre de 2014 a su Secretario General, Josep Roig, se muestra la voluntad de establecer un trabajo conjunto entre la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (en adelante, AICE) y la CGLU. Extraído textualmente de la entrevista⁴:

En lo que respecta a la educación en las ciudades, queremos promover la colaboración y las acciones específicas entre las mismas y profundizar en el discurso sobre inclusión social y ciudades educadoras, así como promover sus manifestaciones más directas.

⁴ Entrevista al Secretario General de la CGLU: <http://www.uclg.org/es/media/noticias/entrevista-josep-roig-secretario-general-de-cglu-para-ciudades-educadoras>

La comisión citada con anterioridad sobre Inclusión Social, Democracia Participativa y Derechos Humanos de la CGLU, ha creado el **Observatorio de Ciudades Inclusivas** con el que se “pretende detectar e investigar experiencias exitosas que puedan aportar elementos de inspiración a otras ciudades para el diseño e implementación de sus políticas de inclusión social”. Palabras extraídas de su web oficial que a su vez cuenta con un buscador de los estudios de casos ya realizados por todo el mundo, que, en España se refieren a los casos de Barcelona, Jerez de la Frontera y Matadepera. Así mismo, nos ofrece dos recientes informes sobre el tema que tratamos y que nos servirán como fundamentación en el estudio de nuestro caso: *Por un Mundo de Ciudades Inclusivas* (Febrero 2013) y *Inclusión Social y Democracia Participativa – De la discusión conceptual a la acción local* (Febrero 2014).

Para finalizar con esta organización mundial, cabe destacar el manifiesto adoptado el 20 de noviembre de 2010 en México titulado “La Ciudad de 2030”. En el que se establece que a pesar de la gran diversidad de situaciones y contextos, las comunidades mantienen una serie de objetivos comunes y es por ello que su empeño común recae en “hacer de nuestro mundo urbano un mundo mejor y más inclusivo”. Del manifiesto destacamos el fomento de ciudades democráticas y autónomas, inclusivas y participativas, con visión de futuro, bienestar, creativas y con espacios culturales que fomenten la educación del ciudadano, seguras, con buena movilidad e impulsoras de empleo, con servicios públicos de calidad y sin barrios marginales, encaminadas a ser más sostenibles y medioambientalmente respetuosas.

2.2.2. **Ámbito latinoamericano**

Latinoamérica, es una región con países emergentes y en vías de desarrollo que requiere de medidas como las que señalábamos con anterioridad. Es por ello que la CGLU creó una sección denominada **FLACMA (Federación Latinoamericana de Ciudades, Municipios y Asociaciones de Gobiernos Locales)** en Latinoamérica, que estableció una serie de objetivos más concretos para dicha región.

Por otro lado, nos encontramos con la **Organización de los Estados Americanos (OEA)**. Organización regional más antigua del mundo que se creó en 1948 para lograr en sus Estados “un orden de paz y de justicia, fomentar su solidaridad, robustecer su colaboración y defender sus soberanía, su integridad territorial y su independencia” (Artículo 1, p. 3 - Carta de la OEA). A su vez, en relación con la educación y la inclusión social marca como

principios la educación de los pueblos en justicia social, libertad y paz, la cooperación entre sí y la promoción del desarrollo económico, social y cultural.

Finalmente, debemos destacar el papel que ha tomado la **Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)** para la Educación, Ciencia y la Cultura con sede en Madrid y creada en 1949. Esta organización tiene como fines generales estrechamente relacionados con la educación y la inclusión (extraído de los Estatutos de la OEI – Art. 2):

- a) Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.
- b) Colaborar con los Estados Miembros en la acción tendente a que los sistemas educativos cumplan el triple cometido siguiente: humanista, desarrollando la formación ética, integral y armónica de las nuevas generaciones; social y de democratización, asegurando la igualdad de oportunidades educativas; y productivo, preparando para la vida del trabajo.
- c) Fomentar la educación como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad, la defensa de los derechos humanos y los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica.
- e) Estimular y sugerir medidas encaminadas al logro de la aspiración de los pueblos iberoamericanos para su integración educativa, cultural, científica y tecnológica.

Esta misma organización, celebró en 2010 un Foro Educativo sobre “Escuela Ciudadana – Ciudad Educadora” con el lema “Para una ciudadana comprometida con la inclusión y la solidaridad” (Buenos Aires) editándose posteriormente un libro en 2011 que será de gran utilidad para esta investigación. Así mismo, al igual que ocurre con el Programa de la Unión Europea Horizonte 2020 del que hablaremos posteriormente, la OEI presentó “Las Metas Educativas 2021”. Un proyecto que persigue el progreso educativo desde 2011 hasta 2021 en Iberoamérica marcándose como metas generales: “reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora, lograr la igualdad educativa y superar toda formación de discriminación o aumentar la oferta de educación y potenciar su carácter educativo”, entre otras.

2.2.3. Ámbito europeo

Además de las ya citadas organizaciones e instituciones que tienen sede en Europa, como la CGLU y la AICE en Barcelona, debemos destacar proyectos sustentados y promovidos por la Unión Europea en el ámbito del desarrollo social y humano de las ciudades.

El proyecto de la Unión Europea *Horizonte 2020*, tiene objetivos relacionados con reducir el abandono escolar, hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad, mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación, promover la ciudadanía activa, la cohesión social y la equidad, incrementar la creatividad, innovación y el espíritu empresarial. Este programa de investigación e innovación tiene una dotación presupuestaria de 77.028 millones de euros (2014-2020) de los cuales, 1.309 millones de euros irán destinados a solventar los retos sociales marcados en su Pilar III – 6. *Sociedades Inclusivas, innovadoras y reflexivas* (Castillo, 2014).

El objetivo marcado al respecto y con relación a nuestro tema de investigación se describe como: “fomentar una mejor comprensión de Europa, ofrecer soluciones y apoyar unas sociedades europeas inclusivas innovadoras y reflexivas en un contexto de transformación sin precedente y una creciente interdependencia mundial”.

Anterior a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, es la red *Eurocities* (1986) que consta de varios grupos de trabajo. Entre ellos está el que trabaja por la “inclusión a través de la educación” analizando formas de prevenir que los jóvenes abandonen la escuela, mejorar la relación entre la educación y el mercado laboral, la orientación profesional, estrechar lazos entre las asociaciones locales para involucrarlas en la erradicación del abandono escolar y ver cómo pueden medir los resultados de las inversiones que realizan en el ámbito local.

La red *Eurocities* junto con la comisión Europea, la Asociación “Cities for Active Inclusion” y los observatorios situados en Barcelona, Birmingham, Bolonia, Brno, Copenhagen, Lille Métropole-Roubaix, Rotterdam, Sofia y Estocolmo tienen como objetivo informar, difundir y sensibilizar en cada país sobre las metas marcadas en Europa en relación a la inclusión social.

Finalmente, señalar que desde la Comisión Europea existen infinidad de programas y proyectos que impulsan de alguna u otra manera varios aspectos de los que hemos comentado con anterioridad: como la educación a través de la cultura, la preservación del medio ambiente o proyectos para revitalizar y reconstruir barrios marginales y/o monumentos patrimoniales. Todos ellos generalmente destinados a las ciudades como son el Programa Europa Creativa, la Capitalidad Europea de la Cultura o la Capitalidad Verde Europea que en España recientemente han otorgado a San Sebastián (2016) y Vitoria-Gasteiz (2012) respectivamente.

2.2.4. **Ámbito estadounidense**

En Estados Unidos nos encontramos con el Instituto de Educación Urbana de las Universidades de Chicago, Michigan y Columbia (UIE – *Urban Education Institute*)⁵ cuyo objetivo es crear conocimiento para obtener una excelente educación urbana. Tal y como analizaremos en el apartado posterior sobre el concepto de Ciudad Educadora, éste y el de Educación Urbana pueden parecer sinónimos. Sin embargo, según señala la Dra. Laia Coma Quintana en su Tesis Doctoral (2011, p. 32):

De todas formas el concepto de “educación urbana” puede parecer similar al de Ciudad Educadora; en realidad se desarrolla bajo este epíteto conceptos muy distintos, ya que en general la educación urbana trata de resolver los problemas a los que se enfrentan las escuelas públicas urbanas en las grandes ciudades. La educación urbana trata por consiguiente de hacer un seguimiento de los problemas que afronta la escuela en la ciudad. Los estudios sobre educación urbana intentan combatir hoy la mitología popular sobre la naturaleza perversa de la ciudad y a la falta de comprensión entre la población urbana y la escuela. La educación urbana es concebida como una empresa compleja que interrelaciona distintos entornos y disciplinas, e intenta huir del discurso que frecuentemente enmarca la escuela de la ciudad en un entorno de impotencia, alienación e ineficiencia. Obviamente la educación urbana intenta crear educadores urbanos como agentes de cambio social en lo que se suele denominar “pedagogía urbana”. Este concepto por lo tanto se engloba en lo que en España se suele denominar educadores sociales o educadores de calle, por lo que escapa del marco teórico al que nos estamos refiriendo cuando utilizamos el término de Ciudad Educadora. Naturalmente las diversas redes existentes de Ciudades Educadoras se acogen en el seno de este marco teórico, aun cuando también ellas son susceptibles de desarrollar sus propios documentos y su propia teoría.”

En **conclusión** a este apartado, podemos asegurar que ya desde principios del siglo XX existen evidencias de la adopción de medidas conjuntas a nivel de comunidades locales, siendo a mediados y finales de siglo cuando se constituyó e impulsó una base fundamentada sobre la necesidad de educar en sociedad; transmitiendo valores y estableciendo las normas en base a unos objetivos comunes. Las experiencias y estudios adoptados por diversas

⁵ Trad.: *The mission of the University of Chicago Urban Education Institute (UEI) is to create knowledge to produce reliably excellent urban schooling.*

instituciones en todo el mundo aportan solidez a la idea de consolidar acciones comunes en las ciudades-comunidades que vertebran y unan el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos y a lo largo de toda la vida; y con más ahínco si cabe en relación a la inclusión. Por tanto, observamos cómo es conveniente trasladar la acción educativa más allá de la escuela, así como de las normas y objetivos que la rigen, siendo los agentes sociales y políticos parte indispensable del proceso educativo de todo ser humano. Al hilo de esta afirmación y en alusión a la estructura del Estado, Educación y Política en la Grecia Clásica, Naval (1997, p. 229) señala que:

Así, el hombre de Estado –como el pedagogo- debe tener una ciencia profunda acerca del alma humana. Uno la necesita para la legislación; otro, para la educación. El primero opera sobre el ciudadano, en principio, acabado; el segundo, sobre el ciudadano imperfecto. El educador será hombre de Estado porque trabaja en vista de las instituciones políticas, y el hombre de Estado será pedagogo porque la educación debe fortificar las instituciones políticas.

CAPÍTULO 3: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. El concepto de Ciudad Educadora

El origen de la Ciudad Educadora se remonta a la década de los años 70 (s. XX) cuando, bajo el impulso de la UNESCO, se empezaba a gestar la idea –en aquella época utópica– de crear ciudades capaces de transmitir y basar sus acciones en hechos enriquecedores para su ciudadanía. Al igual que comentábamos al principio, ya Platón soñaba con crear la República ideal; idea que sigue vigente en la actualidad. Tal y como señala Amaro (2002, p. 29) citando a Platón (426): “En el alma de cada uno de nosotros se hallan los mismos principios que en la ciudad, y en igual número”. Es por ello que se apreciaba la necesidad de humanizar las ciudades y de consolidarlas como entes educativos de todos sus ciudadanos sin exclusión alguna.

Desde la psicología se ha visto cómo el ser humano necesita relacionarse con sus iguales, comunicar y vivir en sociedad para así desarrollarse adecuadamente. Psicólogos como Vygotsky con su Teoría Sociocultural, Bronfenbrenner con su Modelo Bioecológico o la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura fundamentan dicha afirmación. Por ello, en la ciudad se debe propiciar la participación de cada individuo, pues es así como consigue en cierto modo realizarse. De ahí la importancia de no excluir a nadie pues tal y como afirma Amaro (2002, p. 33) citando a Trilla (1990, p.18):

El concepto de ciudad educadora advierte que ésta no lo es igual para toda la ciudadanía (Trilla, 1990, p.18). Por tanto, si queremos conseguir un verdadero proyecto educativo de este tipo, debemos cumplir éste precepto que ya desde el año 70 viene haciéndose eco, respetar e incluir en el camino de la ciudad como centro de educación a toda la ciudadanía, siendo cada uno de sus miembros sujetos importantes y fundamentales. Sólo de esta forma conseguiremos una ciudad democrática y un proyecto compensador de desigualdades.

Como hemos comentado anteriormente, fue en Barcelona donde se gestó el primer congreso sobre Ciudades Educadoras (1990) y posteriormente se creó y afincó la asociación internacional (1994). Para ello fue clave la década de los años 80 pues desde esta ciudad se impulsaron iniciativas encaminadas a la incorporación de España en la Unión Europea así como los preparativos de los XXV Juegos Olímpicos (Barcelona, 1992). Se pretendía por tanto, conseguir una adecuada proyección internacional.

Se han publicado infinidad de escritos en artículos de revistas especializadas en Ciencias Sociales, publicaciones en libros que tratan este tema o debates y ponencias en congresos afines en los que se trataba de consensuar el *concepto de Ciudad Educadora*. Hemos creído conveniente basar la definición de este concepto en los estudios que han sido publicados recientemente teniendo en cuenta que pese a que la fundamentación y base teórica de los artículos publicados en la década de los 90 y principios del siglo XX sea adecuada, (tales como los realizados por Sanvisens, 1990 y Limón & Crespo, 2001), el contexto de aquel entonces y el actual han cambiado drásticamente fruto del desarrollo tecnológico y científico, provocando nuevos hábitos sociales que influyen directamente en el ser de la ciudad. Las publicaciones que hemos considerado como referente para este apartado han sido las realizadas por autores como Figueras (2007) y Del Pozo (2008).

Figueras resalta que “el concepto de ciudad educadora nos lleva a reinventar la ciudad como lugar de aprendizajes permanentes, de convivencia y de diálogo”. (Figueras, 2007, p. 25) Para ello argumenta que la educación, tal y como se ha mencionado en este trabajo, no solo debe erradicar en la escuela y en determinados rangos de edad sino que ésta debe ofrecerse de manera transversal en todos los ámbitos sociales y a lo largo de toda la vida. Esta concepción hace que se rompa el pensamiento estanco y tradicional que ha imperado en la sociedad donde se percibe a la escuela como único transmisor de conocimientos y facilitador de aprendizajes para el desarrollo de la persona. Por ello, Figueras (2007, p. 25) señala:

En la ciudad educadora, la educación –entendida en un sentido amplio, que va más allá de las instituciones educativas tradicionales– es un eje fundamental y transversal del proyecto político de la ciudad. La familia y la escuela siguen jugando un papel muy importante, si bien se incorporan nuevos agentes no reconocidos hasta hoy que no sólo transmiten conocimientos sino también educan en valores y comportamientos.

La educación y la formación han dejado de concernir exclusivamente a niños/as y jóvenes, para abarcar a toda la población. Toda persona ha de poder crecer y ser capaz de hacer frente a los retos y posibilidades de las actuales sociedades.

Podemos afirmar que la ciudad es educativa per se: es incuestionable que la planificación urbana, la cultura, los centros educativos, los deportes, las cuestiones medioambientales y de salud, las económicas y presupuestarias, las referidas a movilidad y vialidad, a la seguridad, a los distintos servicios, las correspondientes a los medios de comunicación, etc., contienen e incluyen diversos conocimientos, destrezas y valores, y generan diversas formas de educación de la ciudadanía.

A su vez, Del Pozo reflexiona sobre los retos sociales a los que se enfrenta la ciudad si se marca como objetivo ser educadora. Anteriormente apuntaba que los cambios originados

por el desarrollo científico-tecnológico han supuesto una revolución en el ámbito social, en la manera de relacionarnos u obtener información si nos comparamos con hace dos décadas. Las ciudades contemporáneas han sufrido cambios en cuanto a:

la digitalización de prácticamente todos los procesos y la progresiva virtualización de la existencia; la intensificación del uso, a menudo hasta el abuso, del espacio urbano para el intercambio de toda clase de bienes y valores; la multiplicación y aceleración de todo género de flujos y movimientos al servicio del intercambio y la mercantilización; la proliferación de mensajes y símbolos, singularmente los publicitarios; la abundancia y la presión de las imágenes que genera la publicidad que nos convierte sobre todo en espectadores; la progresiva espectacularización, en congruencia innecesaria pero previsible con ello, de la vida en la ciudad y de todo lo que en ella se mueve; la transformación del espectáculo mismo en mercancía de consumo; la ciudad, finalmente, en permanente relectura de sí misma como espectáculo cambiante. (Del Pozo, 2008, p. 26)

Todo ello fomenta la inmediatez y la aceleración de todas las acciones que desempeña cada ciudadano, primando lo material, la individualidad y debilitando el carácter social del ser humano. Es por ello que la ciudad debe saber manejar dichos cambios evitando los peligros que acarrea y promoviendo su aspecto más provechoso en términos educativos y formativos. Un claro ejemplo de ello son las nuevas tecnologías en el ámbito escolar reglado; lejos de prohibir su empleo debemos educar en su buen uso haciendo valer los aspectos positivos. Por tanto, la ciudad contemporánea debe valerse de los medios que ofrece el progreso haciendo ver a la sociedad las ventajas que proporciona realizar un uso adecuado y combatiendo así la desigualdad, el individualismo o el consumismo desmedido.

Por todo ello, la ciudad educadora como concepto acarrea una serie de acciones encaminadas a combatir lo citado en el párrafo anterior, según Figueras (2007, p.26):

El concepto ciudad educadora nos lleva a reinventar la ciudad como lugar de aprendizajes permanentes, de convivencia y de diálogo, en la perspectiva de profundización de la democracia y de afirmación de libertades.

Una vez delimitado el concepto de Ciudad Educadora, debemos reparar en el documento que le dotó de consenso y carácter, aquel que establece los principios sobre los que se asienta y marca los objetivos y fines que persigue: hablamos de la **Carta de Ciudades Educadoras** (Barcelona 1990 revisada en Bolonia 1994 y Génova 2004).

Se trata del marco común que establece los principios y compromisos por los que las ciudades miembro de la asociación acuerdan cumplir, todo ello adecuándose a cada contexto y situación. La carta está fundamentada en:

- La declaración Universal de Derechos Humanos (1948)
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
- En la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989)
- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990)
- Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001)

Según Figueras (2007, p.23): “la carta es un marco de actuación en el que cada ciudad debe construir su propio modelo, de acuerdo con las especificidades y necesidades de su contexto, liderada por sus representantes democráticamente elegidos”.

El preámbulo de la misma señala la capacidad que tiene una ciudad para transformar con sus acciones la sociedad y en especial mediante medidas educativas. El potencial educativo que tiene posibilita cumplir el objetivo que plantean: “aprender, intercambiar, compartir y, por lo tanto, enriquecer la vida de sus habitantes”. En ella se alude a la *formación a lo largo de la vida* evitando la exclusión e intentando fomentar la formación, promoción y desarrollo de todos sus habitantes. Además, justifica la función social, económica y política que debe tener una Ciudad Educadora atendiendo los *retos del siglo XXI* sobre los que hace especial hincapié en “promover condiciones de plena igualdad y conjugar todos os factores posibles para que pueda construirse, ciudad a ciudad, una verdadera sociedad del conocimiento sin exclusiones”.

Respecto al tema que nos ocupa resalta como parte fundamental los retos relativos a la atención a la diversidad, por los que las ciudades educadoras deberán “promover el equilibrio y la armonía entre identidad y diversidad, teniendo en cuenta las aportaciones de las comunidades que la integran y el derecho de los que en ella conviven a sentirse reconocidos desde su propia identidad cultural”.

Posteriormente, el documento se vertebra en tres pilares: “el derecho a la Ciudad Educadora, el compromiso de la ciudad y al servicio integral de las personas”. En ellos se muestran los 20 principios sobre los que se debe regir la acción de cada ciudad. Destacamos de ellos en relación a nuestra línea de investigación (Figueras, 2007, pp. 24-25):

- Promueve la educación en la diversidad, que combata cualquier forma de discriminación.
- Incluye las modalidades de educación formal, no formal e informal, las diversas fuentes de información y manifestaciones culturales, así como la necesidad de evaluar su eficacia.

- Dotarse de espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de sus habitantes.
- Procurar que las familias reciban la formación que les permita ayudar a sus hijos a crecer y a hacer uso de la ciudad, en un ambiente de mutuo respeto. También procurará formación para aquellas personas que cumplan funciones educativas.
- Ofrecer a sus habitantes un lugar en la sociedad: procurará el asesoramiento necesario para la orientación personal y vocacional y definirá estrategias de formación a lo largo de la vida, que tengan en cuenta la demanda social.
- Ser consciente de los mecanismos de exclusión y marginación. Atenderá de forma especial a las personas recién llegadas, inmigrantes o refugiadas.
- Establecer programas formativos en TIC para combatir nuevas formas de exclusión.
- Ofrecer a todos sus habitantes, formación en valores y prácticas de ciudadanía democrática: el respeto, la tolerancia, la participación, la responsabilidad y el interés por lo público, por sus programas, sus bienes y sus servicios.

3.2. Ámbitos Educativos de actuación en las Ciudades Educadoras: formal, no formal e informal

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, vemos avances en la progresión que la educación está teniendo, quedando cada vez menos excluida del ámbito no formal e informal. Es decir, la percepción que hasta hace unos años se tenía de la educación, era que estaba exclusivamente ligada a la escuela como institución reglada sin tener en cuenta que en ámbitos no formales e informales también se producía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, y de acuerdo a la orientación de este Máster Universitario en Psicopedagogía, conviene resaltar la importancia que tienen estos contextos en el proceso educativo; la transversalidad a este respecto es sin duda fundamental. Del Pozo (2008, p. 32) asegura que para la Ciudad Educadora y las políticas que en ella se adoptan, es de un valor añadido “buscar la amplitud, la transversalidad, la innovación y modalidades de educación también no formal e informal y las diversas vías disponibles de conocimiento de la realidad entera de la ciudad, que tradicionalmente quedaban al margen de la educación formal”.

Estos aparentemente nuevos escenarios deben ser analizados por la Pedagogía y la Psicología, disciplinas que, tendrán que encargarse de conformar las bases para que esa transversalidad pueda generarse en las Ciudades Educadoras. No es coherente, por tanto, que la escuela -como institución formal- aporte al individuo una serie de valores, habilidades, competencias o herramientas que luego no tengan continuidad fuera de ella en su contexto más cercano, en su ciudad. Aquí recae a mi juicio la labor del Psicopedagogo, quien

basándose en sus conocimientos y competencias deberá ser capaz de aglutinar y diseñar medidas o programas por parte del Ayuntamiento, instituciones o asociaciones implicadas, encaminadas a converger en acciones conjuntas entre los tres ámbitos de actuación: formal, no formal e informal y más, si cabe, en relación con la inclusión.

Todo ello queda reflejado en el preámbulo de la Carta de Ciudades Educadoras (Génova, 2004 p.2):

Las ciudades educadoras con sus instituciones educativas formales y sus intervenciones no formales (con intencionalidad educativa fuera de la educación reglada) e informales (no intencionales ni planificadas) colaborarán, bilateral o multilateralmente, para hacer realidad el intercambio de experiencias. Con espíritu de cooperación, apoyarán mutuamente los proyectos de estudio e inversión, bien en forma de cooperación directa, bien colaborando con organismos internacionales.



“La ciudad educadora es aquella que, consciente del papel fundamental de las ciudades en la educación de las personas, manifiesta su voluntad de incidir en ellas positivamente” La Ciudad Educadora” AAVV- Ajuntament de Barcelona, 1990.

Figura I. Ciudad Educadora y Educación Formal, No Formal e Informal (Amaro, 2002).

Uno de los documentos que pueden incidir en la transversalidad y unión de estos tres ámbitos es el **Proyecto Educativo de Ciudad** (en adelante, **PEC**) que ha sido definido por varios autores de los que destacamos la de Trilla (1999, p.45) citado en Montero (2008, p. 34):

El conjunto de opciones básicas, principios rectores, objetivos y líneas prioritarias de actuación, establecidos mediante un amplio proceso participativo que ha de presidir y guiar la definición y puesta en práctica de políticas educativas en el ámbito de la ciudad, dirigidas a afrontar con garantías de éxito desde una perspectiva progresista los retos que, en el ámbito de la educación, plantea la nueva sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje en este final de siglo.

Sin embargo, en la práctica la utilidad de este documento dista mucho de la teoría que lo sustenta. Pese a tener un carácter transversal y transformador no consigue cumplir su objetivo de relacionar los tres ámbitos de actuación, pues tal y como afirma Montero (2008, p.36) citando a Civís *et al.* (2007, p.20):

Al no conseguir vertebrar la coordinación todos los sistemas de educación-formación existentes en la ciudad, acaban resultando iniciativas de intención integradora pero que en su puesta en práctica llegan a ser excesivamente compartimentadas y, en términos generales, no consiguen óptimamente el objetivo de la transversalización de la acción socioeducativa.

Teniendo claro que es necesario que existan nexos comunes entre el ámbito formal, no formal e informal y que a su vez estos deben reflejarse en algún tipo de documento conjunto, en este caso el PEC, debemos detectar el porqué del incumplimiento en la práctica de su función y de sus objetivos. Montero (2008, p. 37) citando el estudio realizado por Alegre (2005) sobre los *factores a mejorar en el desarrollo de los PEC* señala que serían los siguientes:

La predisposición política, la transversalización del quehacer educativo-social, la capacidad de pilotaje del *staff* técnico y el trabajo en red de naturaleza intermunicipal. Teniendo en cuenta estos elementos, el actual estado de los PEC queda analizado en el siguiente cuadro DAFO.

DEBILIDADES	AMENAZAS	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
Escaso liderazgo político	Distanciamiento entre el discurso y la acción	Nivel de capacidad de acometer actuaciones concretas	La participación social y ciudadana
Escaso liderazgo técnico	Grado de estabilidad a medio y largo plazo	Grado de implicación de los colectivos tradicionalmente más alejados de las instituciones	La red de municipios comprometidos con la educación
Baja transversalidad de la política municipal	Aparición de nuevas desigualdades, brechas, exclusiones, neo-analfabetismos	Elevada utilidad de los PEC como la punta de lanza de las políticas participativas	La experiencia acumulada en los PEC de primera generación
Falta de recursos			La consolidación de un favor movimiento cívico a de la educación
Inadecuación de los instrumentos técnicos			

Fuente: Alegre (2005).

Tabla 1. DAFO Estado de los Proyectos Educativos de Cataluña – En Montero (2008, p. 38) – Realizado por Alegre (2005)

Aprovechando dicho análisis, concluimos este apartado haciendo hincapié en la necesidad de crear una guía común dentro de cada Ciudad Educadora que reúna las pautas generales de los tres ámbitos de intervención a nivel educativo. Para ello es significativo tomar en consideración las debilidades y amenazas que recaen sobre el documento marco que sustenta esta unión, el PEC; sin este documento difícilmente se podrán acometer acciones

conjuntas y participativas que lleven a obtener resultados y cumplir los objetivos y principios marcados por la Carta de Ciudades Educadoras (Génova, 2004). El diálogo y debate entre los tres escenarios será clave para delimitar las acciones que se deberán tomar en cada uno de esos ámbitos: formal, no formal e informal.

3.3. El concepto de Educación Inclusiva

En todas las ciencias del conocimiento es fundamental para progresar tener consciencia *de dónde venimos* para saber *a dónde vamos / debemos ir*. Por ello en la cuestión que aquí nos ocupa conviene indagar en los orígenes de la Educación Inclusiva teniendo como referente a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) quien tiene como uno de sus principios adaptar la educación a los intereses y necesidades del contexto actual.

En España hemos pasado en apenas 30-40 años de la exclusión de ciertos colectivos de los centros educativos ordinarios a la integración y actual inclusión de los mismos. El Real Decreto, del 6 de marzo de 1985, de Ordenación de la Educación Especial impulsó la integración y la necesidad de atender a la diversidad dentro del sistema educativo. Posteriormente, en 1990 con la LOGSE se da un paso más con el que se consigue potenciar la integración frente a la exclusión que había predominado en décadas precedentes. Según Muntaner (2010) la integración es un escalón más para mejorar la calidad de la educación de todos los alumnos, pero asegura que ésta es insuficiente y limitada. Por ello, precisa trabajar por un nuevo modelo educativo más global, el de la educación inclusiva.

En consecuencia, podemos afirmar que la integración suponía adaptar los recursos y métodos de enseñanza-aprendizaje al alumno que se sobreentendía que había sido excluido previamente del sistema y se procedía, por tanto, a adaptarlo todo para integrarlo en el día a día escolar. Sin embargo, el concepto de educación inclusiva va más allá de integrar al sujeto adaptando diversas cuestiones. Tras varios debates internacionales (Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia 1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se afianza la idea de que la educación debe abarcar a todo el alumnado independientemente de sus características. Por consiguiente se impulsa la defensa de la equidad y la calidad educativa de todo el alumnado luchando contra la exclusión y segregación.

En otras palabras, Martín (2007, p.61) señala que la integración hace frente a una necesidad adaptando aquello que sea oportuno para suplir dicha carencia o desventaja en comparación a la mayoría. Sin embargo, la inclusión implica que ya de antemano se crean las normas, servicios o espacios siendo accesibles para todos los ciudadanos, no siendo necesario adaptar nada y teniendo en cuenta desde el principio la diversidad existente.

Pese a que la definición del concepto de “educación inclusiva” sea algo que todavía se esté debatiendo o en su caso cree controversia, tomamos como referente la que realizó la UNESCO (2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una división común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14)

Al hilo de esta definición, Ainscow y Echeita (2010) señalan cuatro elementos comunes en todas las definiciones de *educación inclusiva*:

1. *La inclusión es un proceso*: en el que se pretende aprender a vivir con la diversidad y comprobar cómo podemos obtener beneficios de ella.
2. *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes*.
3. *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras*: físicas, pero sobre todo mentales.
4. *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos del alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar*: proporcionando un escenario favorable que asegure su presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

Con toda esta base teórica, tenemos fundamentación suficiente como para saber a través de qué mecanismos debemos llevarlo a la práctica. Además de una consciencia social, es necesaria una implicación política y legislativa que sustente la educación inclusiva tanto en la educación formal, no formal como en la informal.

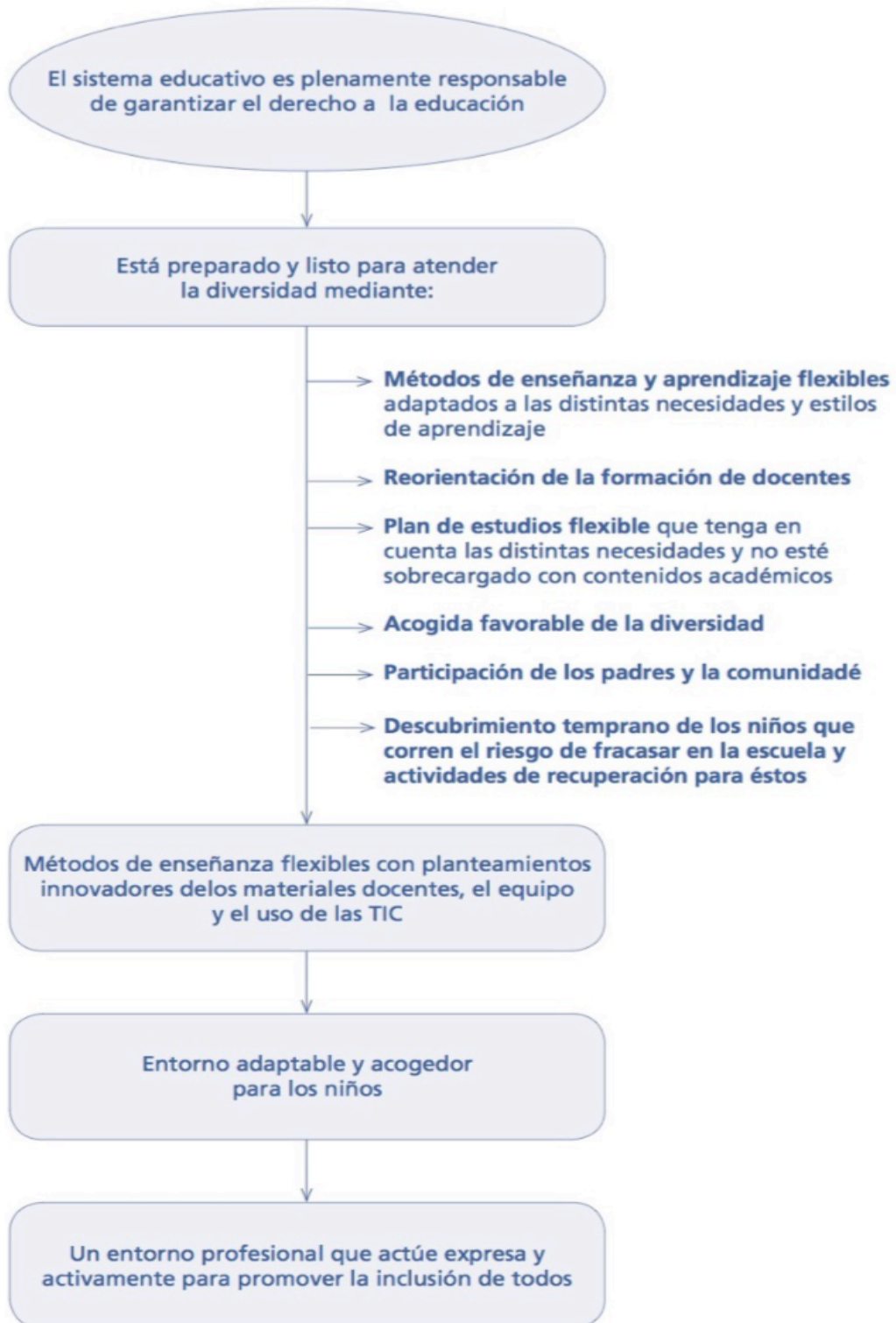


Figura 2. Mapa Conceptual – Sistema Educativo e Inclusión – En Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009).

En el mapa conceptual anterior (Figura 2. - Directrices sobre políticas de inclusión en la educación UNESCO, 2009) se muestran las medidas que se deben tomar para generar sistemas educativos inclusivos. Por ello, consideramos que es imprescindible la implicación

de todos los agentes educativos, sobre todo impulsando leyes que aboguen por una educación inclusiva basada en las necesidades y en el contexto actual. Refiriéndonos a medidas concretas, citado por Giné i Giné (2001, p.4) Porter (1997) señala algunas de las diferencias entre ambos enfoques:

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Se centra en el alumno	Se centra en el aula
Se asigna un especialista al alumno	Tiene en cuenta los factores de e/a
Se basa en el diagnóstico	Resolución de problemas en colaboración.
Se elabora un programa individual	Estrategias para el profesorado
Se ubica al alumno en programas espec.	Apoyo en el aula ordinaria

Tabla 2. Comparación entre el Enfoque Tradicional y el Inclusivo – En Giné i Giné (2001, p.4)

En conclusión, tras intentar delimitar el concepto de *educación inclusiva* desde una perspectiva histórica y legislativa principalmente a través de la UNESCO y, tras detallar los pasos a seguir para que ésta se lleve a cabo en los sistemas educativos actuales, podemos decir que es necesaria una apuesta legislativa y social contundente. Se deben reformular las estructuras organizativas de los centros educativos que sean más flexibles y cercanas al contexto en el que se encuentran a través de una congruencia con las medidas adoptadas en cada Ciudad Educadora, realizar un currículo educativo más globalizado e interdisciplinar, dotar a los centros educativos de flexibilidad legislativa para que puedan impulsar y generar valores inclusivos y finalmente implicar a la sociedad en su conjunto.

Como hemos comentado en el apartado anterior, el concepto de Ciudad Educadora, engloba los tres ámbitos de intervención respecto a la educación inclusiva mediante la propuesta de medidas dirigidas a contextos educativos formales, no formales e informales. Por ello, consideramos que, pese a que ésta concepción de la educación pueda resultar en ocasiones utópica, todos los agentes debemos estar encaminados en esta tarea. Al hilo de esta idea, citamos unos versos del poema de Eduardo Galeano “La Utopía” (2003) que abogan por continuar trabajando, en nuestro caso a favor de esta concepción de la educación inclusiva en las Ciudades Educadoras:

¿Para qué sirve la utopía?

Para eso sirve: para caminar.

Con el fin de sustentar la delimitación conceptual de la educación inclusiva y comprender el significado desde una perspectiva histórico-legislativa, debemos realizar un análisis sobre su evolución a nivel formal y no formal. Desde un marco jurídico, los principales hitos alcanzados (UNESCO, 2006, pp. 12-14) y consensuados entre Ministros de Educación, asesores, expertos y las propias familias y docentes de los diferentes sistemas educativos del mundo pueden resumirse en:

- **1948:** La Declaración Universal de Derechos Humanos, que garantiza el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita (art. 26).
- **1960:** La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, que garantiza la no discriminación de ningún tipo en la educación.
- **1989:** La Declaración de los Derechos del Niño, que reconoce además el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno.
- **1990:** La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien) refuerza la idea de una educación básica para todos, que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje.
- **1993:** Las Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas, que establece no sólo el derecho a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos discapacitados, sino que declaran además que la educación deberá impartirse en “entornos integrados” y en el “marco de las estructuras comunes de educación”.
- **1994:** La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales, que estipula (párrafo 3) que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”.
- **2000:** El Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio exigen que todos los niños tengan acceso a la educación primaria obligatoria y gratuita en un enfoque inclusivo antes del 2015, asimismo, se hace hincapié en los grupos marginados y en las niñas.

- **2001:** La UNESCO comienza el Programa emblemático de la “Educación para Todos” sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades: “Hacia la Inclusión”
- **2006:** La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006) dedica especialmente el artículo 24 al desarrollo de sistemas educativos inclusivos en todos los niveles.
- **2007:** “Declaración de Lisboa: opiniones de los jóvenes sobre Inclusión educativa” organizada por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en la que se considera la educación inclusiva como la mejor opción, pidiendo los propios jóvenes con algún tipo de discapacidad, a los profesores que estén motivados, bien informados y formados, que no tengan miedo a preguntar sobre las necesidades que tienen y que se coordinen. La Declaración de Lisboa concluye con la idea de que “somos constructores de nuestro futuro. Necesitamos eliminar las barreras que hay en nuestro interior y las del exterior. Debemos crecer más allá de las discapacidades”.
- **2008:** El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha elaborado directrices sobre la obligación de adoptar medidas para aplicar el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales hasta el máximo de los recursos de que se disponga⁶, entre otras cosas para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva para las personas con discapacidad.
- **2008:** La 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE) en torno al tema “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” concluye que una educación de calidad es una educación inclusiva, ya que se propone velar por todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión.

Por último, cabe destacar a nivel internacional que el Consejo de Derechos Humanos (ONU) en la reunión de alto nivel de la Asamblea General sobre la discapacidad y el desarrollo celebrada en 2013 (resolución 68/3 de la Asamblea General), establece la educación inclusiva como una de las prioridades de la agenda para el desarrollo después de 2015 (párr. 4-d).

⁶ Declaración sobre la evaluación de la obligación de adoptar medidas hasta el "máximo de los recursos de que se disponga" de conformidad con un protocolo facultativo del Pacto, E/2008/22, anexo VIII, págs. 152 a 155. El Comité señala que el cumplimiento de esa obligación debe evaluarse teniendo en cuenta varios elementos, por ejemplo, hasta qué punto las medidas adoptadas fueron deliberadas y orientadas al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales, si se adoptó un enfoque no discriminatorio al tomar esas medidas y el marco cronológico de estas. La limitación de recursos debe considerarse mediante un análisis minucioso del contexto.

En España, el ordenamiento jurídico aprobado por las Cortes Generales y ratificado por el Gobierno el 3 de diciembre de 2007 de acuerdo a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, y a su vez en relación al artículo 10.2. de la Constitución Española, ha dado lugar al desarrollo de un nuevo ordenamiento jurídico que afecta directamente a la educación:

- Ley 26/2011, De 1 de Agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adapta parte de la normativa y autoriza al Gobierno a refundir la legislación que afecta a personas con discapacidad en una ley general, en la que entre otras cosas se autorizó al Gobierno de España a refundir la legislación en materia de personas con discapacidad.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social, establece el derecho a la educación inclusiva de todas las personas con discapacidad, siendo las administraciones educativas las que deben asegurar un sistema educativo inclusivo. En su artículo “21. Valoración de las necesidades educativas”, establece dicha función específica a los servicios de orientación, así como “apoyar a los centros docentes en el proceso hacia la inclusión”.

En la **Comunidad Autónoma del País Vasco**, comienzan a desarrollarse planes sobre la Educación Especial en 1982 con el Plan de Educación Especial del País Vasco y posteriormente dedicados a contraponer la pobreza en 1998 (Primer Plan integral contra la pobreza en Euskadi) siguiendo con leyes como la 12/1998 contra la exclusión social. Cabe señalar el impulso tomado en 2005 al adoptar el *Index for Inclusion* (Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva). Desarrollando el aprendizaje y la participación en la Escuela) y la reciente Ley 12/2008 de Servicios Sociales y la Ley 18/2008 para la Garantía de Ingresos y la Inclusión Social teniendo como objeto y ámbito (artículo 1. p. 32747):

Regular el derecho a las prestaciones económicas y a los instrumentos orientados a prevenir el riesgo de exclusión, a paliar situaciones de exclusión personal, social y laboral, y facilitar la inclusión de quienes carezcan de los recursos personales, sociales o económicos suficientes para el ejercicio efectivo de los derechos sociales de ciudadanía.

A su vez, y teniendo como base teórica diferentes publicaciones de la UNESCO, OCDE, Naciones Unidas, la Comisión Europea así como de autores especializados en la inclusión, se desarrolló el “Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una

Escuela Inclusiva” y el “III Plan Vasco de Inclusión Activa” ambos con una duración entre 2012 y 2016.

Estos últimos avances normativos se han integrado en la última reforma educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en la que la educación inclusiva para todo el alumnado es el camino para lograr la educación y atención integral del mismo.

Aunque el marco legislativo de la educación inclusiva ha ido ligado a las personas con discapacidad por ser el colectivo más excluido de los sistemas educativos mundiales (Koïchiro Matsuura, Director General de la UNESCO, discurso dirigido a los ministros de educación en la Conferencia Internacional de Educación, mayo 2007), la educación inclusiva es para todo el alumnado, incluyendo el colectivo de personas con discapacidad.

La **Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales** establece para el desarrollo de la educación inclusiva tres propuestas claves (Watkins, 2007):

- a) Un currículo para todos que considere los aprendizajes académicos y sociales. Las metas y las aplicaciones del currículo deben reflejarse en este doble enfoque.
- b) La inclusión es un proceso. Los educadores siempre necesitan dirigir su trabajo hacia la participación educativa de todos los alumnos.
- c) Al ser los colegios ordinarios la forma principal de educación para la inmensa mayoría de los alumnos europeos, el concepto “ordinario” en términos de “escolarización” de alumnos con necesidades educativas especiales todavía es una parte vital de la inclusión.

3.4. Ciudad Educadora y Educación Inclusiva

Una vez delimitados los conceptos de Ciudad Educadora junto con sus ámbitos de actuación y el de Educación Inclusiva, continuamos con un apartado que analiza específicamente la unión entre ambos y sobre todo las acciones que se realizan o deberían realizar para conseguir que las Ciudades Educadoras se conciban y articulen sus acciones desde una perspectiva inclusiva.

Martín (2007, p.61), define *Ciudad Inclusiva* como:

Aquella en la que cualquier persona puede llevar a cabo un proyecto de vida independiente y participar plenamente en la vida política, social y económica con igualdad de oportunidades en relación con el resto de los miembros del grupo social.

La cuestión que surge ante la definición anterior es *saber cómo* realizarlo. A este respecto y en referencia a apartados anteriores, debemos destacar las posibilidades que nos ofrece la ciudad para actuar y consolidar planes transversales entre ámbitos educativos –a través del PEC, por ejemplo– y fomentar normas que tengan en consideración lo señalado en la Carta de Ciudades Educadoras. En referencia a la Convención Internacional de Naciones Unidas para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006) y de la declaración del Consejo de Derechos Humanos sobre discapacidad (2007), Martín (2007, p.61) destaca tres pilares para impulsar la inclusión: “la no discriminación, la accesibilidad universal y la acción positiva”. Centrándose en acciones concretas que repercuten a la educación dentro de la ciudad señala que “es preciso formar a las familias, coordinar las políticas para ponerlas al servicio de los mismos objetivos” y finalmente destaca algo que repercute especialmente a la figura del psicopedagogo y ensalza la labor de los trabajadores y educadores sociales, como es la necesidad de “incorporar nuevas figuras dentro del ámbito de trabajo socioeducativo y comunitario” que sirvan como nexo relacional entre la escuela y la ciudad (ámbito formal-no formal).

Las carencias que presenta la ciudad con relación a la discriminación y la exclusión son principalmente a nivel sanitario, educativo, de vivienda, trabajo y todo aquello que represente una amenaza en el cumplimiento de la igualdad y de los derechos del ciudadano. Es por ello que, dada la cantidad de frentes abiertos dentro de una misma comunidad, se requieren medidas concretas que a su vez contengan una serie de principios y objetivos comunes en términos inclusivos. Es decir, se precisa una intervención coordinada entre todos los agentes que actúan en la ciudad velando por el cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en la Carta de Ciudades Educadoras.

Podemos decir que en la actualidad está en auge la idea de impulsar iniciativas desde la escuela y la ciudad que aúnen esfuerzos en conseguir sociedades cada vez más inclusivas. Al hilo de esta idea Amaro y Navarro (2013, p. 454) proponen un proyecto que pretende fomentar la colaboración entre el ámbito formal y el no formal; todo ello con la figura del *voluntariado educativo*. Señalan que al igual que ocurre en el ámbito sanitario o cultural,

deberían existir cada vez más voluntarios que se encargasen de ayudar en aspectos educativos; tal y como sucede en las Comunidades de Aprendizaje.

Para ello, destacan en su proyecto una serie de pautas, fases y objetivos a alcanzar encaminados todos ellos a cumplir el propósito señalado con anterioridad: “generar una cultura inclusiva que contribuya a mejorar los entornos educativos, mediante la creación e implementación de un Programa de Voluntariado Educativo, en colaboración con las autoridades municipales”.

Todo lo que hemos mencionado hasta ahora, parte de una base común: es cada vez más necesario que exista una figura que una y coordine acciones conjuntas entre todos los ámbitos y agentes consiguiendo así que esas acciones se cumplan con mayor eficacia y de acuerdo con los principios y objetivos marcados relativos a la educación e inclusión. Por ello, ya sea a través de un profesional (psicopedagogo, trabajador social, educador social, dinamizador cultural, etc.) o de un *voluntario educativo*, será cómo se consiga dotar a la sociedad de una cultura inclusiva donde al fin y al cabo todos seamos participes y responsables de nuestra educación y de la de los demás.

El impulso que desde la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras se ha querido dar a la inclusión tiene origen en su constitución y hechos como el X Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (Sao Paulo, 2008) titulado “Construcción de Ciudadanía en Ciudades Multiculturales” y el reciente XIII Congreso celebrado en Barcelona (diciembre de 2014) “Una ciudad educadora es una ciudad que incluye”.

En el congreso de Sao Paulo se presentaron cerca de 250 experiencias, algunas de ellas relativas a “la ciudad como espacio de aprendizaje, identidad, diversidad, ciudadanía, inclusión, equidad y derechos”. En el último congreso se ha acentuado la idea de que la ciudad debe ser un espacio que fomente la inclusión. Por ello, parece oportuno mencionar las conclusiones de dicho congreso así como las del monográfico “Ciudad, Inclusión Social y Educación” (2014) y el cuaderno de debate “Ciudad, Infancias e Inclusión” publicados por la AICE o las recientes publicaciones de la Comisión de Inclusión Social, Democracia Participativa y Derechos Humanos de la CGLU titulados “Inclusión Social y Democracia Participativa” (2014) y “Por un mundo de ciudades inclusivas. De la discusión conceptual a la acción local” (2013). Todo ello conformará el sustento teórico del posterior análisis de caso sobre el tratamiento que se realiza en Vitoria-Gasteiz con relación a la inclusión.

El documento donde se exponen las conclusiones del congreso (**Declaración del XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras 2014**) está dividido en tres apartados. En el primero de ellos se exponen los hechos constatables y el análisis de la situación actual, posteriormente se enumeran los compromisos que se adquieren por parte de las ciudades y finalmente se insta a los diferentes organismos a trabajar conjuntamente por conseguir los mismos objetivos.

En cuanto a la situación actual, y en relación a las ciudades y la inclusión, se destacan las siguientes cuestiones: “más de la mitad de la población mundial reside en entornos urbanos”, donde la situación económica actual afecta especialmente a diversos colectivos fomentando así la *exclusión* y la *discriminación*. Esa exclusión puede manifestarse en modo social, económico, cultural, relacional, digital, generacional y de género; ocasionando pobreza, desempleo o precariedad laboral, segregación espacial, carencia de vivienda, inadecuación de los servicios públicos, falta de acceso a servicios públicos de calidad, etc.

Los colectivos que son influidos por esta situación son principalmente por razones de género, orientación sexual, origen étnico, religión, o grupos vulnerables como las personas con discapacidad, desempleados o población en desventaja social. Si bien es cierto que dentro de una ciudad pueden originarse situaciones negativas como las mencionadas, ésta también es el espacio idóneo para impulsar acciones encaminadas a la inclusión y, por tanto, combatir la exclusión y/o discriminación.

Por ello es imprescindible la acción política y social, creando normas que fomenten el respeto y la transmisión de valores y consiguiendo así crear una conciencia social y cívica que construya un porvenir cada vez más equitativo e inclusivo en la ciudad. Así mismo, se insta a crear redes de colaboración entre las diversas instituciones y agentes sociales, fortaleciendo la unión entre ámbito formal y no formal. De esta manera se entiende que:

La escuela juega un rol central por ser, a la vez, una fuente de conocimiento y de desarrollo de competencias personales necesarias para la vida y un laboratorio activo de diversidad social y cultural que permite formar a una ciudadanía responsable, crítica y colaborativa. Una formación que no acaba en la infancia y juventud, sino que se extiende a lo largo de la vida. (Declaración del XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras 2014, p.3)

Por otro lado, en cuanto a los compromisos que se adquieren destacamos la realización de políticas proactivas que incidan de facto en remediar la exclusión o en su caso, prevenirla; “fomentar la educación formal, no formal e informal, a lo largo de la vida”;

impulsar el éxito académico de todas las personas; “generar proyectos educativos con utilidad social; crear espacios activos para la interrelación inclusiva de la ciudadanía, potenciando el trabajo en red”; continuar consolidando redes de transporte público y eliminando barreras arquitectónicas; “fomentar el diálogo y la cooperación a través de servicios de orientación y acompañamiento educativos y profesionales personalizados que favorezcan la reinserción educativa y la reactivación o mejora laboral de los ciudadanos y que generen innovación, creatividad, y emprendimiento; promover sinergias entre universidades, instituciones de educación superior, centros de investigación y tecnológicos, parques científicos y centros de formación y escuelas, y hacer de la ciudad un espacio rico en oportunidades para la formación y el aprendizaje” y por último, adoptar los instrumentos de seguimiento y evaluación necesarios para implementar estas políticas.

Finalmente, se alude a la implicación de todas las instituciones consiguiendo mayor dotación de recursos y repartiéndose de manera equitativa y coherente así como impulsando y reconociendo “el rol que ocupan los gobiernos locales como agentes de inclusión y como generadores de oportunidades”.

Por su parte, el **Monográfico de la AICE “Ciudad, Inclusión Social y Educación” (2014)**, comienza con un bloque de entrevistas, pasando posteriormente a exponer una serie de artículos que tratan dicha temática y finalizando con experiencias concretas de ciudades que trabajan a favor de la inclusión. De todo ello, destacamos las declaraciones del **Presidente del Foro Europeo de las Personas con Discapacidad (EDF)**, que señala el impulso que desde su institución realizan para que se tomen en consideración sus propuestas a favor de la inclusión, para que éstas queden plasmadas dentro de la legislación europea. A su vez, son interesantes las prácticas que se realizan en diferentes ciudades expuestas en el último bloque tales como la *Fábrica de Artes y Oficios de Oriente de México DF*, “situada en un área con un alto nivel de marginación, en la parte oriental de la ciudad, pone de manifiesto que el acceso gratuito y abierto a la producción artística y cultural es un instrumento de desarrollo social comunitario fundamental”. O, por otro lado, se presenta la iniciativa de una ciudad en Corea del Sur (Gunsan) que fomenta la formación permanente de la población con menos recursos y la Orquesta Creativa de Santa Maria da Feira (creada con instrumentos reciclados) que muestra cómo la “música puede llegar a ser un arte de creatividad colectiva y generar un espacio para estrechar lazos intergeneracionales e interculturales”.

El siguiente documento, “Ciudad, Infancias e Inclusión” publicado por la AICE en 2013 (p.41), tiene como finalidad crear un espacio de debate y reflexión sobre la temática que tratamos en este trabajo, previo a la celebración del último congreso de la AICE (diciembre, 2014). Todo ello centrándose en experiencias y entrevistas con la mirada puesta en Latinoamérica y el Caribe como es el caso del “proyecto que tiene como objetivo reforzar la identidad Guaraní y la autonomía de sus mayores en la educación de sus comunidades en San Pablo (Brasil)”.

Finalmente, y como cierre a este epígrafe, una vez analizados los conceptos de Educación Inclusiva y Ciudad Educadora, hay que resaltar dos recientes publicaciones de la Comisión de Inclusión Social, Democracia Participativa y Derechos Humanos de la CGLU titulados “Inclusión Social y Democracia Participativa” (2014) y “Por un mundo de ciudades inclusivas. De la discusión conceptual a la acción local” (2013). Tal y como hemos mencionado anteriormente, ambas servirán de sustento del caso a analizar.

La primera de ellas es el resultado de una investigación llevada a cabo por la Universidad de Barcelona e impulsada por la CGLU, que analiza:

Las políticas de inclusión social, consideradas como una garantía de la afirmación de los derechos de la ciudadanía, promotoras de la diversidad, impulsoras de la democracia y, en definitiva, una política social global del todo pertinente y necesaria en un entorno de ciudades globalizadas. (“Inclusión Social y Democracia Participativa” 2014, p.5)

Por último, destacar la publicación “Por un mundo de ciudades inclusivas. De la discusión conceptual a la acción local” (2013, p.3) que “presenta las principales pautas políticas que se recomienda seguir a las ciudades en el momento de concebir y desarrollar políticas públicas de inclusión social”. Para ello, se propone un análisis sobre las políticas de inclusión como la “política social global, políticas de garantía de afirmación de los derechos, políticas promotoras de la diversidad y como impulsoras de la democracia”.

CAPÍTULO 4: ESTUDIO DE UN CASO

4.1. Justificación

Después de haber analizado varias fuentes bibliográficas y tras asentar los conocimientos fruto de la indagación y reflexión, consideramos que era necesario intentar plasmarlos en un caso concreto. Para ello se optó por escoger una ciudad que se encontrase dentro de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. La decisión no fue tarea fácil pues confluían una serie de variables que era importante tener en cuenta. Por ejemplo, existía la duda de si era conveniente conocer la ciudad y haber vivido en ella para poder analizarla desde dentro, sintiéndola como parte de uno mismo o sin embargo, era más oportuno analizar un caso de manera distante o externa.

Barajamos tres posibles ciudades de las cuales dos son miembro de la AICE: Burgos, Vitoria-Gasteiz y Valladolid. Sobre esta última ciudad, que me ha acogido durante este curso académico, cabía la posibilidad de realizar un estudio sobre su viabilidad como futura Ciudad Educadora y por tanto fundamentar una propuesta para su incorporación en la AICE. Sin embargo, el nulo conocimiento sobre su organización, estructura y demás variables que repercuten en el saber y sentir de una ciudad echó para atrás esta línea de investigación, pues en tan poco tiempo no era posible sumergirnos y palpar in situ la dimensión y capacidad inclusiva de esta ciudad.

Por otro lado, fijé mi atención en Burgos, ciudad que me ha acogido durante los pasados cuatro años donde cursé el Grado en Maestro de Educación Primaria. Esta ciudad, que ha estado inmersa en un proceso de renovación e impulso social y cultural –muestra de ello es que fue finalista con su proyecto para optar a la Capitalidad de la Cultura Europea 2016–, está dentro del movimiento de las Ciudades Educadoras. Pese a haber sido partícipe de algunas asociaciones y del día a día de dicha ciudad durante cuatro años, descarté la opción de analizar cómo trata la inclusión al no encontrar estudios precedentes sobre el impacto que ha tenido su participación en este movimiento.

En consecuencia, el caso que a continuación se analiza recae en la Ciudad Educadora de Vitoria-Gasteiz. Los motivos por los cuales he decidido decantarme por esta ciudad son varios. En primer lugar, he considerado como punto a favor no haber vivido en ella, pese a ser la ciudad que asiduamente visito. Tener una posición distante en cuanto a que directamente no

siento en primera persona las ventajas y desventajas que tiene vivir en esta ciudad, mientras que soy conocedor de los problemas cotidianos y de aspectos relacionados con su estructura, organización y entramado asociativo y urbanístico, hacen que la perspectiva con la que vaya a analizar la ciudad sea, más pluridimensional. A su vez, otro de los pilares que ha sustentado esta decisión ha sido el haber encontrado varios información accesible sobre los programas que se llevan a cabo en la ciudad, así como artículos e investigaciones que analizan aspectos de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora, destacando sin duda, “Valores Educativos y Programas Educativos Municipales” (2012), investigación realizada por la Universidad del País Vasco sobre los valores educativos –entre los que se encuentra la *inclusión*– que se fomentan en las diversas actividades y programas que realiza el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y que tiene por objetivo:

Estimular el enfoque global y transversal de la actuación educativa en la ciudad de Vitoria-Gasteiz partiendo de la premisa de que la concepción de Ciudad Educadora conlleva el ejercicio de la transversalidad. (Santiago *et al.* 2007, 2008)

Además de lo citado con anterioridad, he tenido en cuenta entre otras cuestiones el convencimiento social e inclusivo que está en auge en la actualidad dentro de la AICE y como fruto de ello son el congreso del pasado diciembre en Barcelona y la literatura e investigaciones publicadas al respecto. Así mismo, el gran impacto que tiene el asociacionismo en Vitoria-Gasteiz a favor de la inclusión con la Asociación IRSE (Instituto para la Inclusión Social) de Álava a la cabeza o la gran diversidad de oferta programática a nivel social, cultural y deportiva junto con los recientes premios recibidos (Capitalidad Verde Europea 2012 y Capital Española de la Gastronomía 2014), han hecho que incremente nuestro interés por analizar el impacto que ha tenido en Vitoria-Gasteiz su participación en el movimiento de Ciudades Educadoras, recayendo nuestro foco de atención en cómo en ella se trata la inclusión.

4.2.Descripción del caso

4.2.1. Contexto

Vitoria-Gasteiz, situada en el centro de Álava, fue un importante enclave de encuentro de caminos siendo enlace entre la Meseta Centra y Europa. Sin lugar a dudas, esto ha fortalecido y fomentado el bagaje cultural y comercial que la ciudad posee a lo largo de la historia. En la actualidad alberga las sedes de las principales instituciones de la Comunidad Autónoma del País Vasco: el Parlamento y Gobierno Vasco así como la residencia oficial del Lehendakari, lo cual la convierten en la capital de dicha comunidad autónoma según se desprende de la Ley 1/1980 de 23 de mayo (BOPV).

Datos Demográficos

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2014) cuenta con 242.082 habitantes y atendiendo al último Informe de Población y Movimientos Demográficos realizado por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz (1 de enero de 2015) la cifra asciende a los 245.036 habitantes (de los cuales 124.970 son mujeres y 120.066 hombres) situándose entre los 20 municipios más poblados de España. Datos destacables de este informe y que sin duda son relevantes para el tema que tratamos, son los relativos al porcentaje de población en determinadas franjas de edad: 19,63% del total de la población corresponde a personas mayores de 65 años (índice de mayores); el 17,04% a personas entre 0 y 17 años (índice de menores); el 14,60% a personas entre 14 y 29 años (índice de jóvenes) y finalmente, el 2,87% corresponde a personas mayores de 85 años (índice de vejez). Todos estos datos conforman la siguiente pirámide de población (Figura 3. Pirámide de Población de Vitoria-Gasteiz (2005-2015 – Informe de Población y Movimientos Demográficos (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. 2015, p. 9):

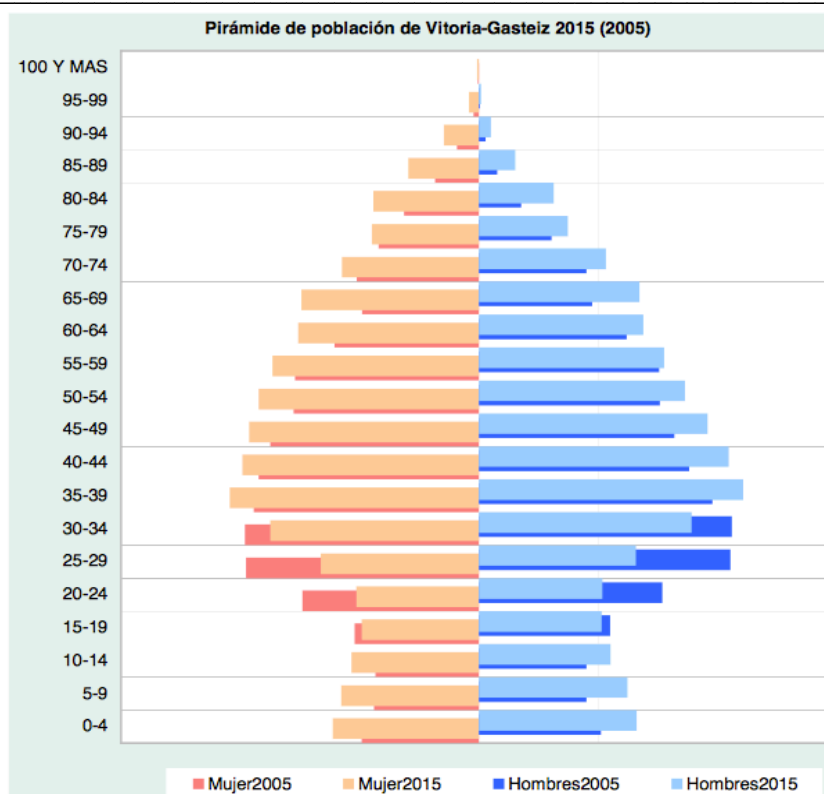


Figura 3. Pirámide de Población de Vitoria-Gasteiz (2005-2015 – Informe de Población y Movimientos Demográficos - Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz p. 9

Destacamos por tanto, que la mayor concentración de habitantes se encuentra entre los 14 y los 64 años (159.194 habitantes de 245.036) situándose la edad media en 42,90 años.

Por otro lado, en cuanto a la procedencia y nacionalidad de la población, el 91,1% tiene la nacionalidad española y forman parte de los extranjeros, habitantes provenientes de países del Magreb, América del Sur, Unión Europea, otros países de África, Asia y Australia, el resto de Europa, América Central, China y América del Norte (en orden decreciente). El total de extranjeros supone el 8,9% de la población de Vitoria-Gasteiz (21.764 habitantes) siendo la franja de edad en la que más se concentran entre los 16 y 64 años (16.956 habitantes). En cuanto a la nacionalidad, tras la española y en orden decreciente destacamos los provenientes de Marruecos, Argelia, Nigeria, Pakistán, Colombia y Rumanía, entre otros.

Las unidades familiares, entendiéndose como “personas que componen una unidad convivencial vinculadas por parentesco o no”, tienen un tamaño medio de 2,29 personas por unidad familiar. De ellas, el 33,1% corresponde a familias unipersonales; 23,9% a familias con menores a su cargo y finalmente el 30,8% con personas mayores de 64 años. El 14,3% (35.072 personas) de los habitantes de Vitoria-Gasteiz vive solo, concentrándose en mayor número entre las personas que tienen de 35 a 39 años.

Los datos demográficos hasta ahora expuestos son relevantes a la hora de tomar decisiones sobre cómo encaminar y dónde focalizar las acciones correspondientes a las instituciones implicadas en fomentar la inclusión en la ciudad.

Servicios Públicos y Políticas Sociales

A lo largo de estos últimos 35 años han ostentado la alcaldía 5 ediles de diferentes tendencias y partidos políticos. Comenzando por José Ángel Cuerda (EAJ-PNV), pasando por Alfonso Alonso –actual Ministro de Sanidad en el Gobierno de España– (PP), Patxi Lazcoz (PSE-EE) y el recién nombrado Gorka Urtaran (EAJ-PNV). Es un hecho destacable, a la vez que constatable, que las principales políticas a nivel social y de gran trascendencia para la ciudad han tenido continuidad en los diferentes mandatos. Entre otras, podemos señalar la apuesta por los diferentes alcaldes de consolidar la Red Municipal de Centros Cívicos impulsada por el primer alcalde en el año 1985 o la importancia que se le ha dado a la preservación del medio ambiente y la construcción de espacios de ocio y tiempo libre al aire libre, como el anillo verde o la recuperación de los Humedales de Salburua lo cual ha hecho que se convierta en la ciudad con más zonas verdes por habitante y metro cuadrado del Estado.

La importancia que tienen los centros cívicos en Vitoria-Gasteiz recae en su utilidad y labor social que desempeñan siendo espacios culturales y deportivos de ocio y educación donde confluyen personas de todo rango de edad en una misma infraestructura y sirviendo como referente a otras ciudades de España y Europa. Repartidos por los diferentes barrios de la ciudad, en la actualidad existen 14 centros cívicos que ya desde su ubicación fomentan la igualdad y la cohesión social considerándolos agentes de inclusión. Además, la ciudad cuenta con una amplia red de bibliotecas, aulas taller, salas de reuniones, mediatecas, ludotecas, salas de exposiciones y museos.

En cuanto a la red de transporte público destacamos la reciente consolidación del tranvía y de los autobuses urbanos, siendo todos ellos accesibles a personas con movilidad reducida. La inauguración de la nueva terminal de buses (2015) y la futura implantación de la alta velocidad (prevista para 2019) mantendrán a Vitoria-Gasteiz como punto o enclave de confluencia de caminos tal y como sucedía en la antigüedad.

El **Plan de Movilidad Urbana (2008)**, intentará conectar la red de carriles bici existente que consta de 145km. A su vez, dada la orografía del casco medieval donde se asientan los orígenes de la ciudad y que cuenta con numerosas pendientes se instalaron una serie de rampas mecánicas cubiertas (Figura 4) para sortear dichos impedimentos arquitectónicos y facilitar el acceso a personas con movilidad reducida.

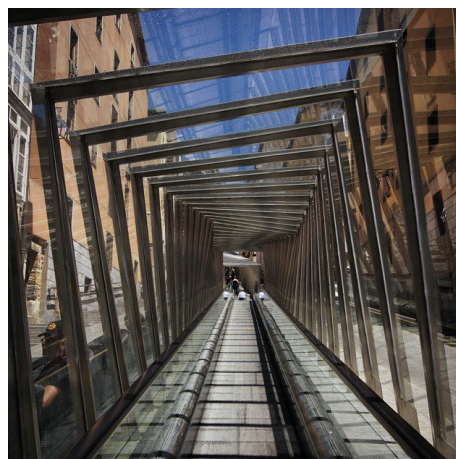


Figura 4 - Rampas Mecánicas (Vitoria-Gasteiz) - Fotografía cedida por Ángela Latova publicada en Instagram

Finalmente, señalamos como hechos relevantes para la ciudad la oferta programática de cuestiones socio-culturales, formativas y educativas que analizaremos con respecto a la inclusión en el apartado posterior.

Actividades Culturales

Las actividades más relevantes se refieren, fundamentalmente, a festivales o semanas culturales: el Festival de Jazz de Vitoria, el Azkena Rock Festival, el Curso Internacional de Música, el Big Band Festival, el Festival de las Naciones, el Festival Coral Internacional de Álava, el Festival Internacional de Magia “Magialdia”, la Semana de Música Antigua de Álava, el Festival de Televisión y Radio “FesTVal”, el Festival Internacional de Teatro, el Festival de Cortometrajes, el Festival de Música Contemporánea “Sinkro”, el Festival Internacional de Música Carmelo Bernaola, el Festival de Teatro de calle “Kaldearte”, el Festival de Swing “GastroSwing”, entre otros.

Actividades Educativas y Formativas

El Ayuntamiento, en su *Plan Integral de Orientación para la Búsqueda de Empleo*, ofrece un servicio individual y personalizado a todo ciudadano que necesite ayuda en la búsqueda de empleo. Para ello, pone a su disposición las siguientes iniciativas: talleres de activación laboral (3 horas), el servicio municipal de orientación laboral, el centro de empleo que facilita su búsqueda, el programa de orientación grupal “Dinamizatu” y “Ocupa’t” (15 y 24 horas respectivamente) para usuarios que buscan empleo y poseen un perfil laboral definido ofertando posibles plazas de prácticas en empresas, el programa “Ocupa’t” de orientación grupal así como jornadas informativas sobre el mercado laboral con planes

especiales de fomento del empleo (Programa de Garantía Juvenil), nuevas oportunidades laborales (formación Dual), etc.

Además, existen diversos programas de formación para el empleo como cursos presenciales de renovación y actualización de perfiles laborales donde se trabaja el *empleo verde y sostenible, las TIC, industria y automoción*, etc. Y otros cursos de formación a distancia “Programas *e-learning*” entre los que encontramos una oferta que se divide en diversas temáticas: administración y gestión empresarial y recursos humanos, comercio y marketing, calidad y prevención de riesgos laborales, medio ambiente, habilidades personales y competencias transversales, informática técnica, informática de usuario – ofimática y diseño gráfico y técnico.

Finalmente, otra de las ofertas existentes es el programa denominado *GPS: orientación académico-profesional* encaminado al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, familias y profesorado que intenta estrechar lazos entre el ámbito formal y no formal ofreciendo una colaboración con los orientadores de los centros. El programa fomenta valores como la formación, la equidad, igualdad de género, la inclusión y la responsabilidad. Sus objetivos van encaminados a apoyar la labor que se realiza en los centros educativos, ofrecer información accesible a todos los colectivos y sensibilizar sobre la conveniencia de tener una actitud emprendedora. Los recursos están expuestos gratuitamente en el portal del Ayuntamiento, destacando, las siguientes unidades didácticas: autoconocimiento, opciones de formación, conocimiento del mercado laboral, orientación en la familia y recursos de apoyo. Esta iniciativa fue impulsada a través del programa “Empleo Local 10”.

Actividades Deportivas

Con relación al tema de esta investigación, además de los programas existentes para todos los colectivos de fomento del deporte como hábito saludable, debemos resaltar la última iniciativa llevada a cabo en la ciudad. Vitoria-Gasteiz acogió en junio (2015) el primer torneo nacional de rugby inclusivo⁷ que sirvió como impulso para participar en el primer torneo mundial de rugby inclusivo que se celebrará del 17 al 21 de agosto en Brandford (Inglaterra). Esta iniciativa agrupa en el equipo *Vitoria Escor Gaztedi Down Araba* a jugadores con y sin discapacidad fomentando así la inclusión de todos sus participantes.

⁷ Periódico El País (23/06/2015) - Enlace a la noticia:
http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/06/14/paisvasco/1434295435_877750.html?id_externo_rsoc=FB_CM

Actividades Medioambientales

Se puede entender que una de las señas de identidad de la ciudad es el espacio destinado a zonas verdes y al fomento del respeto del medio ambiente. Por ello, existen varios planes y proyectos medioambientales que sustentan la necesidad de concienciar a la ciudadanía: Agenda Local 21, el Anillo Verde, la recuperación de los humedales de Salburua y su centro de interpretación “Ataria”, las huertas ecológicas, el Plan de lucha contra el cambio climático, la recogida neumática de residuos, el Plan Futura para el fomento de la utilización racional del agua o el Proyecto europeo “Polis” de integración de la energía solar en la planificación urbanística, entre otros.

Colectivos

Refiriéndonos a los colectivos con presencia en la ciudad, destacamos como grandes bloques la infancia y la familia, las personas mayores, los jóvenes y finalmente los colectivos enmarcados en diferentes grupos, entidades y asociaciones. Cada uno de ellos cuenta con planes y programas sustentados por el Ayuntamiento que intenta dar salida a las necesidades y demandas de cada colectivo.

Así pues, existen diferentes actividades destinadas a la **infancia y familia** como son la programación de actividades vacacionales, la red de escuelas infantiles y ludotecas así como programas y recursos específicos: Plan Local de Infancia y Adolescencia (PLINA), Participación infantil y adolescente “Aktiba(tu)”, servicios sociales de prevención y promoción de problemas psicosociales (talleres de emociones, buenas prácticas, fortalecimiento y mejora de las competencias, etc.), apoyo a la familia, valoración e intervención en niños y adolescentes en situación de desprotección, preservación familiar y acogimiento residencial y familiar, etc.

Vitoria-Gasteiz está dentro de la **Red Mundial de Ciudades Amigables con las Personas Mayores** contando con cursos y talleres destinados específicamente a este colectivo. Teniendo en cuenta la pirámide demográfica y su tendencia, esta red tiene como principal **objetivo** conseguir que las personas mayores permanezcan activas aprovechando y fomentando todo su potencial. En la actualidad el proyecto que se lleva a cabo en la ciudad está en la fase de ejecución (2014-2016) cuyos resultados y evaluación se obtendrán en 2017. Según la Organización Mundial de la Salud, para ser proclamada Ciudad Amigable con las Personas Mayores hay que tener en cuenta los siguientes bloques: participación cívica y

empleo, comunicación e información, vivienda, espacios al aire libre y edificios, respeto e inclusión social, transporte, servicios comunitarios y de salud y finalmente, la participación social de este colectivo.

Destinado al **colectivo de jóvenes**, el pasado año se puso en marcha el *III Plan Joven Municipal (2014)* que está inmerso en el programa de políticas públicas de juventud 2020 que impulsó el Consejo de Europa siendo fomentado a su vez por diversas instituciones europeas y nacionales como el Gobierno de España y el Gobierno Vasco con el plan “Gazte Plana 2020”. Todo ello con el objetivo de dar respuesta a las demandas, necesidades y expectativas que manifiestan las personas jóvenes.

Por último, el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz desde su Servicio de Participación Ciudadana pretende “impulsar la participación y la colaboración entre las asociaciones y la Administración” fomentando así los vínculos entre el ámbito formal, no formal e informal. Según consta en el listado de asociaciones alavesas para la inclusión social⁸ de la Diputación Foral de Álava (Instituto Foral de Bienestar Social), son alrededor de 40 las asociaciones que acometen esta labor. Todo ello sumado a las diferentes asociaciones que agrupan a colectivos de discapacitados, personas en desempleo o con necesidades sociales, que aglutinan a la comunidad intercultural, educativa y bilingüe hacen que tomar en consideración a la red asociativa de la ciudad sea vital para conseguir resultados en materia de inclusión.

Con lo mencionado en este apartado, obtenemos una visión general sobre la situación actual de la ciudad de Vitoria-Gasteiz donde, sin profundizar en exceso en cada uno de los planes y programas que se llevan a cabo, nos hacemos una idea de la planificación, estructura, políticas e iniciativas que se impulsan desde este Ayuntamiento. Todo lo aquí expuesto tiene un carácter descriptivo y no valorativo pues es en el posterior apartado donde analizaremos de acuerdo con los principios y objetivos de las Ciudades Educadoras cómo se trata la inclusión dentro de la ciudad.

⁸ Diputación Foral de Álava – Instituto Foral de Bienestar Social: Listado de asociaciones alavesas para la inclusión social:
http://www.alava.net/cs/Satellite?cid=500002135694&pagename=IFBS%2FPage%2FIFBS_sinContenido

4.3. La inclusión en la Ciudad Educadora: el caso de Vitoria-Gasteiz

Como hemos avanzado, desde la *Polis* Griega, en su estructura y política, se hacía hincapié en la necesidad de crear un pensamiento o cultura social crítica, sensible y participativa. Para ello se aludía a la conveniencia de crear leyes con base ética y moral más allá de que dictasen los derechos y obligaciones de los ciudadanos. Por tanto, las políticas que se adoptan en la ciudad deben estar impregnadas de un carácter social que pretenda ir más allá de la mera norma y ahonde en la necesidad de construir comunidades donde toda persona tenga cabida. Evitar la exclusión y fomentar el desarrollo personal y social de cada individuo en igualdad de condiciones debe estar presente en todo proyecto de ciudad. Es aquí donde recae la utilidad del movimiento de las Ciudades Educadoras comprometiendo a cada ciudad en el cumplimiento de unos objetivos y principios comunes.

Vitoria-Gasteiz forma parte de la AICE desde su constitución en 1990 en Barcelona. A lo largo de estos 25 años se han puesto en marcha infinidad de iniciativas y propuestas encaminadas a cumplir los objetivos y principios acordados en la carta fundacional. Es por ello que desde el Departamento Municipal de Educación se han revisado y evaluado en varias ocasiones la utilidad y funcionalidad de sus acciones. En la publicación realizada por este departamento en diciembre de 2007 “La idea de Ciudad Educadora y Transversalidad en Vitoria-Gasteiz” se expone, citando a Martinell y Canimas (2002), la conveniencia de crear redes dentro del propio Ayuntamiento y fuera de él para poder poner en marcha el proyecto educativo de ciudad:

La ciudad educadora, es un nuevo paradigma que involucra a todos los departamentos y administraciones y los sitúa en una determinada estructura al servicio de un proyecto compartido. En este orden de cosas, la transversalidad y la coordinación son necesarias para dar sentido a las actuaciones que incluyen la educación como proceso que se da a lo largo de toda la vida y que implica a toda actividad, servicio o administración.

A continuación analizamos el tratamiento de la inclusión que se ofrece dentro de la Ciudad Educadora de Vitoria-Gasteiz atendiendo a los valores que ésta quiere fomentar con las actividades que programa cada curso. Para ello, en primer lugar procederemos a analizar estudios precedentes realizados por la Universidad del País Vasco en el marco de esta ciudad. Posteriormente, delimitaremos los objetivos, principios y valores que pretende transmitir esta Ciudad Educadora, y finalmente, procederemos a analizar las actividades programadas desde el año 2010 hasta el año 2015 expuestas en las publicaciones “Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora” de los cursos comprendidos entre 2010 y 2015.

Tal y como se expone en el apartado destinado a la Ciudad Educadora de la página web⁹ del Ayuntamiento, estar dentro del movimiento de Ciudades Educadoras supone “un nuevo paradigma en el que la educación sobrepasa la escuela, tanto en lo referente al tiempo como al espacio en que se desarrolla”. Además, se define al entorno en su sentido más amplio como espacio socializador donde se deberán fomentar e impulsar los valores en su máxima expresión. Aseguran que, “construir una Ciudad Educadora, consiste en definitiva, en construir un ambiente ciudadano educativo”.

La oferta programática de actividades directamente relacionada a este movimiento está encaminada en la consecución y transmisión de una serie de valores, como son: la calidad de vida, el civismo, la creatividad, la cultura de la paz, la equidad, formación, identidad, igualdad de mujeres y hombres, la inclusión, innovación, participación, responsabilidad, solidaridad y la sostenibilidad. De todos ellos y en relación con el tema de esta investigación, definen *inclusión* como “desarrollo de la capacidad de la ciudad para acoger y responder a la diversidad de las personas que la habitan e incorporarlas a la comunidad como sujetos de pleno derecho”.

Ser miembro de la AICE supone asumir una serie de iniciativas de carácter global en la ciudad. Por lo tanto, no se trata de ofertar exclusivamente un programa de actividades estrechamente ligadas a los fines de la Ciudad Educadora sino de conseguir que todo lo que en ella acontece cumpla esos objetivos. A continuación se analiza dicha oferta programática desde el año 2010 hasta el año 2015 realizada por el Departamento Municipal de Educación.

⁹ Página web del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz – Apartado sobre la Ciudad Educadora: http://www.vitoria-gasteiz.org/we001/was/we001Action.do?aplicacion=wb021&tabla=contenido&idioma=es&uid=1a046073_11ae202f5e6_7fe6

4.3.1. Estudios Precedentes

Con el objetivo de realizar una evaluación y seguimiento sobre el impacto que tiene en la ciudad ser o no educadora, se han llevado a cabo algunos estudios al respecto:

En **2003**, fue publicada una “Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas” (Amaro, Delgado & Sola, 2003, p.489-503). Su propósito era “describir la situación real de las ciudades pertenecientes al movimiento desde el 1990 hasta el 2002” y se obtuvieron las siguientes conclusiones: la temática que más se emplea en las actividades de las Ciudades Educadoras españolas es la cultura (tal y como podremos comprobar en el caso de Vitoria-Gasteiz con su oferta de actividades entre 2010-2015); existen evidencias de que la población “consigue conectar mejor con la programación escolar” aprovechando los recursos que ofrece la ciudad; la oferta formativa está expuesta adecuadamente y es accesible para el ciudadano; y con respecto a la inclusión destacan que “las ofertas formativas desarrolladas en el seno de la ciudad educadora son más accesibles a todos los ciudadanos cuando existe una colaboración y coordinación interna y externa de los entes educativos de la ciudad”, es decir entre el ámbito formal y no formal.

En **2005**, el Departamento Municipal del Ayuntamiento solicitó a la Universidad del País Vasco, concretamente al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, “evaluar el efecto esperado y no esperado de los programas desarrollados y la pertinencia de las actividades propuestas y de las necesidades no cubierta” (Departamento Municipal de Educación, 2007, p.6). El resultado de dicha investigación dio como fruto el siguiente documento: “Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora: Evaluación de los Programas del Departamento Municipal de Educación” (Lukas, Santiago & Lizasoain, 2005).

Las conclusiones que se obtuvieron con ese estudio van unidas a las reflexiones expuestas en este trabajo: una ciudad no es educadora por el mero hecho de ofertar actividades educativas, debe poseer un carácter transversal y unificador en cuanto a objetivos y principios sobre los que apoyar las decisiones que se adoptan. Según este departamento y gracias al estudio de evaluación:

Observamos la realidad de nuestro entorno se puede comprobar el gran cambio que la educación ha efectuado. Se ha construido un sistema educativo completo y más comprensivo; se han desarrollado políticas de igualdad de oportunidades; se han incrementado los recursos públicos; se ha producido una mejora en la oferta formativa del Ayuntamiento, tanto en lo que respecta a la temática abordada, cada vez más

transversal (salud, ocio, empleo, medio ambiente, igualdad...), como a la población a la que se destina (escolares, adultos, tercera edad, mujeres...). (Departamento Municipal de Educación, 2007, p.6)

Las medidas que se adoptaron tras ese informe son constatables hoy día: la elaboración de un mapa educativo de la ciudad así como la coordinación de la oferta y demanda con los diferentes colectivos y agentes sociales.

Posteriormente, en el año **2012** el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco publicó otra investigación titulada: “Valores educativos y programas educativos municipales” (Santiago *et al.*, 2012): su objetivo era analizar los “valores educativos trabajados en las actividades y programas educativos del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz” correspondientes a la oferta de actividades expuesta en los documentos “Vitoria-Gasteiz. Espacio Educativo 2007-2008 y 2008-2009”. Los valores formulados y que posteriormente fueron analizados con relación a las actuaciones de los diferentes departamentos del Ayuntamiento son: calidad de vida, creatividad, civismo, formación, igualdad, identidad, inclusividad, innovación, integración, participación, paz, respeto, responsabilidad, solidaridad y la sostenibilidad.

De dicho informe, se extrajeron las siguientes **conclusiones** (Santiago *et al.* 2012, p. 380):

- Las actividades ofertadas están destinadas en su mayoría al alumnado de ESO y Educación Primaria.
- Los departamentos que más programas organizan son los de salud, consumo educación y relaciones ciudadanas.
- Los valores educativos con mayor presencia en dichas actividades son: la formación, calidad de vida y responsabilidad.
- Los valores educativos con menor presencia en dichas actividades son: paz, integración, la participación y la solidaridad.
- Se recomienda que en las guías analizadas se detalle con mayor precisión los valores que se trabajan en cada actividad o propuesta.
- Argumentan que es preciso consolidar una herramienta que verifique si en la oferta de actividades se cumple lo establecido en la Carta de Ciudades Educadoras.

4.3.2. Análisis de la oferta de actividades propuesta por el Ayuntamiento (2010-2015) como impulsoras de los valores de la Ciudad Educadora: la inclusión.

El **Departamento Municipal de Educación** cuenta con tres unidades: primera infancia, coordinación educativa y programas educativos. Está formada por 77 educadores, 1 técnico medio en actividades socioculturales, 5 directores de escuelas infantiles, 10 técnicos medios de educación, 1 responsable de unidad, 2 psicopedagogos y 1 jefe de servicio (Memoria 18 – Departamento de Servicios a la Ciudadanía y Deportes 2014, pp. 6 – 10).

La misión y objetivos estratégicos marcados en esta memoria para el Servicio de Educación, “son deudores del concepto de Ciudad Educadora” (Memoria 18 – p. 124) y están a su vez recogidos en el Plan Estratégico de Educación (2012). Todos ellos hacen referencia a la implicación que debe tener el Ayuntamiento junto con los diferentes agentes sociales y educativos, destacando que la educación “es una tarea social compartida y que la ciudad debe entender la importancia de la educación como factor de cohesión social que trabaje por la inclusividad, así como por la equidad de oportunidades”.

A su vez, se insta a impulsar una “concepción de Ciudad Educadora, en su sentido más amplio y global. Que fomente la participación de la Comunidad Educativa como garante de calidad y de ejercicio de democracia social”. (Memoria 18 – p. 124).

Tras exponer los propósitos, se enumeran las siguientes líneas de trabajo:

1. Atención educativa a la primera infancia
2. Formación, conocimiento e innovación
3. Equidad y garantía del derecho a la educación
4. Valores ciudadanos y participación
5. La ciudad como patrimonio
6. Nuevos usos de los espacios y los tiempos
7. Orientación y coordinación de la intervención educativa municipal

Las actividades programadas entre 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015 (ANEXO I), están diseñadas para fomentar los valores anteriormente citados y agrupadas en diversos bloques dependiendo de su temática y colectivo al que van destinadas.

- **Temática:** medio ambiente, conocimiento de la ciudad, ocio y tiempo libre, educación artística y audiovisual, promoción del uso del Euskera, educación física y deporte, educación para la salud, educación en habilidades sociales, promoción de la participación, protección y seguridad, cooperación al desarrollo, educación para la igualdad, interculturalidad, y otra serie de informaciones.
- **Colectivos/Destinatarios:** Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), Educación Secundaria Postobligatoria (16-18 años), Educación Permanente de Personas Adultas, madres y padres, profesorado, ciudadanía en general y finalmente otra serie de colectivos no especificados.

NÚMERO DE ACTIVIDADES PROGRAMADAS ENTRE 2010 y 2015 SEGÚN SU TEMÁTICA

TEMÁTICA	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	TOTAL
Medio Ambiente	24	26	33	36	33	152
Conocimiento de la Ciudad	41	63	49	54	56	263
Ocio y Tiempo Libre	19	0	0	0	0	19
Educación Artística y Audiovisual	104	63	57	40	79	343
Educación Física y Deporte	11	13	13	12	12	61
Educación Para la Salud	55	60	30	62	56	263
Educación en HHSS	8	38	42	46	40	174
Promoción de la Participación	51	22	5	8	8	94
Protección y Seguridad	11	12	13	15	14	65
Cooperación al Desarrollo	22	0	0	0	0	22
Promoción del Euskera	0	21	20	17	18	76
Educación para la Igualdad	0	18	20	14	18	70
Interculturalidad	0	10	11	13	19	53
Cooperación y Solidaridad	0	27	27	27	16	97
TOTAL	346	373	320	344	369	1752

Tabla 3. Número de actividades programadas entre 2010-2015 según su temática y enmarcadas dentro de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora. (Elaboración Propia)

Son varias las **conclusiones** que obtenemos tras el análisis de la tabla anterior (Tabla 3.). En primer lugar, destaca el número creciente de actividades artísticas y audiovisuales

ofertadas por el Ayuntamiento, sobre todo teniendo en cuenta la escasa presencia que la Educación Artística tiene dentro del currículo actual, decreciente con las dos últimas reformas. Por otro lado, mientras la gran mayoría de las temáticas presentes mantiene su oferta a lo largo de los años sin grandes variaciones existe un considerable aumento de actividades en Educación en Habilidades Sociales y un descenso significativo en la promoción de la participación ciudadana.

En cuanto a los valores, y en referencia al estudio de 2012 citado con anterioridad, que implícita o explícitamente se relacionan con las actividades programadas señalamos que aquellos con mayor presencia son: la calidad de vida (actividades artísticas y audiovisuales), formación (conocimiento de la ciudad y educación para la salud) y finalmente el civismo y respeto (educación en habilidades sociales).

Por su parte, aquellos valores que tienen menor presencia implícita o explícita en las actividades ofertadas son la solidaridad (cooperación al desarrollo y solidaridad), la integración (interculturalidad) y finalmente la igualdad (educación para la igualdad).

En cuanto a las actividades que fomentan la inclusión debemos hacer una diferenciación entre aquellas que implícitamente tienen de por sí un carácter inclusivo –pues en ninguna de las actividades ofertadas se fomenta la exclusión o cualquier otro tipo de discriminación– y aquellas que directamente, de manera explícita, tienen como propósito fomentar la Educación Inclusiva. Es el caso, y sirviendo de ejemplo, de actividades como: el “Programa vacacional: rincones de juego y colonias abiertas” (EI y EPO) del curso 2010-2011; la actividad “Dantza-tzen” (Trad. Bailando) ofertada el curso 2010-2011 y destinada al alumnado de Educación Primaria; el ya citado Proyecto GPS o la campaña de divulgación del deporte adaptado “No te quedes sentad@”, entre otros.

NÚMERO DE ACTIVIDADES PROGRAMADAS ENTRE 2010 y 2015 SEGÚN EL COLECTIVO

COLECTIVOS	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	TOTAL
Ed. Infantil	31	22	17	21	21	112
Ed. Primaria	77	73	66	72	81	369
Ed. Secundaria Obligatoria	75	85	78	82	91	411
Ed. Secundaria Postobligatoria	37	42	41	44	50	214
Ed. Permanente Adultos	19	37	24	24	27	131
Madres y Padres	43	45	26	34	30	178
Profesorado	23	22	23	23	23	114
Ciudadanía en General	41	47	45	44	46	223
TOTAL	346	373	320	344	369	1752

Tabla 4. Número de actividades programadas entre 2010-2015 según su colectivo y enmarcadas dentro de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora. (Elaboración Propia)

La **conclusión** principal que obtenemos teniendo como referente la investigación realizada en 2012 que analizaba la oferta programática del curso 2007-2008 y 2008-2009 es que al igual que en aquella ocasión, en las actividades programadas entre 2010 y 2015 predominan con diferencia los destinatarios de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Por lo que la recomendación que se hacía en aquel estudio de homogenizar la oferta a todos los colectivos de manera equitativa, observamos que en la actualidad no se ha cumplido. Por ello, podemos afirmar que en cuanto a la programación que el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz realiza como Ciudad Educadora, la inclusión en referencia a la temática de las actividades propuestas y a los colectivos que se destina no tiene un peso excesivo o al menos que se pueda apreciar.

Al igual que se apunta en el estudio realizado por la UPV-EHU (2012), no queda clara, atendiendo a los documentos analizados, la relación entre los valores que impulsa el movimiento de las Ciudades Educadoras y la posterior programación de actividades que ofrece el Ayuntamiento. Con ello no se quiere señalar que no exista el fomento de dichos valores y principios, sino que es complejo establecer relaciones entre ellos y las actividades propuestas.

Sin embargo, apreciamos una tendencia adecuada que va encaminada en contemplar en todas las acciones que se llevan a cabo desde los agentes sociales y educativos de la ciudad, en impulsar la inclusión y prevenir la discriminación y la exclusión. Tal y como

hemos comentado con anterioridad, ser una Ciudad Educadora no se reduce a ofrecer una serie de actividades, sino que va mucho más allá; es en sí misma una idea que se debe traducir en la construcción de una cultura social y participativa, cada vez más inclusiva y equitativa, donde todas las acciones y decisiones deben tomarse teniendo en cuenta las necesidades y oportunidades que tienen y ofrecen los diferentes ámbitos de intervención (formal, no formal e informal). Es por ello que aunque la programación de actividades correspondiente a los años 2010-2015 no trabaje principalmente la inclusión de todos los colectivos, hemos podido comprobar cómo a través de los diferentes planes, programas, proyectos y leyes la ciudad cuenta con suficientes herramientas para impulsar dicha inclusión; entre otros a través del Plan Estratégico de Educación 2012, el Plan de Orientación Laboral y Búsqueda de Empleo, el PLINA, el III Plan Joven o los planes de movilidad sostenible.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Una vez analizado el caso de Vitoria-Gasteiz y contrastándolo con los conocimientos adquiridos en la fundamentación teórica de esta investigación, conviene proponer una serie de conclusiones, que aglutinen las valoraciones expresadas a lo largo de este trabajo.

Si bien es cierto que se están dando pasos para impulsar la inclusión dentro de la ciudad y para conectar los ámbitos y contextos de intervención, lo cierto es que en la práctica existen carencias. Es necesario que se implementen y pongan en funcionamiento los Proyectos Educativos de Ciudad, pues estos son los documentos marco que al igual que sucede en los centros educativos formales, contienen las bases y directrices de todas las acciones que se llevan a cabo. Sirviendo de canal y unión entre los diferentes contextos, este documento debe proporcionar los objetivos y principios sobre los que sustentar y consolidar los programas, planes o acciones que se realizan dentro de la Ciudad Educadora. Para ello, resulta imprescindible contar con una figura encargada de planificar, orientar, asesorar, implementar y evaluar a los tres contextos conjuntamente. De lo contrario, seguirá sucediendo lo que en buena medida ocurre en la actualidad: existen planes y programas educativos en las ciudades pero sin contener unos fines y acciones comunes, sin consolidar una idea y sentido de ciudad puramente educadora. En efecto, la figura de un educador o psicopedagogo es a nuestro juicio el perfil profesional que mejor se adecúa a estas necesidades, pues posee competencias que le dotan y capacitan para enfrentarse a esas situaciones.

Nos encontramos con un exceso de planes y programas que poseen los mismos objetivos y que en ocasiones se solapan. De ahí la necesidad de aglutinarlos en uno solo unificando e implementando su eficacia. Por tanto, evitar esas duplicidades será una de las tareas a acometer a través de sistemas de evaluación permanentes y coordinados.

Destacamos las siguientes conclusiones obtenidas tras la realización de esta investigación y estudio de caso:

- Debemos consolidar un único documento –Proyecto Educativo de Ciudad– que sea capaz de unificar las acciones que con respecto a la Ciudad Educadora se deban tomar prevaleciendo los fines, principios y objetivos de la misma.
- La figura del psicopedagogo será clave pues es necesaria la implicación de un agente que una y coordine acciones conjuntas entre todos los ámbitos (formal, no formal e

informal) consiguiendo así que esas acciones se cumplan con mayor eficacia y de acuerdo con los principios y objetivos marcados a nivel de educación e inclusión.

- El observatorio destinado a analizar la inclusión social en las Ciudades Educadoras y las conclusiones obtenidas en dichos estudios, deberá tener mayor relevancia y presencia en las decisiones que se adopten en el futuro.
- En el caso concreto de Vitoria-Gasteiz, estimamos que es necesario equilibrar la oferta programática a todos los colectivos aumentando las iniciativas de inclusión social y laboral.
- Así mismo, es conveniente que en toda Ciudad Educadora se realicen estudios de seguimiento y evaluación sobre el impacto que están teniendo las diferentes iniciativas que se adoptan.
- Para ello, se puede barajar la posibilidad de crear herramientas de evaluación estandarizadas que ofrezcan información relevante para crear propuestas de mejora dentro de cada Ciudad Educadora y en relación a su oferta programática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEDEE (2007). *Declaración de Lisboa: opiniones de los jóvenes sobre Inclusión Educativa*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf
- AICE (2004). *Carta de Ciudades Educadoras*. Génova. Recuperado de <http://www.bcn.cat/edcities/aice/adjunts/Carta%20Ciudades%20Educadoras%20%202004.pdf>
- AICE (2008). Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (Sao Paulo, 2008). *Construcción de Ciudadanía en Ciudades Multiculturales*. Recuperado de <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/12/Carta-de-Sao-Paulo-ES.pdf>
- AICE (2013). *Cuaderno de debates: ciudad, infancias e inclusión*. Nº 3, p. 41. Recuperado de http://issuu.com/aice-al/docs/pdi_-_2013_-_espa__ol
- AICE (2014). *Declaración del XIII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (Barcelona)*. Recuperado de http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/11/Declaración-Congreso-2014-ES_DEF.pdf
- AICE (2014). *Monográfico: ciudad, inclusión social y educación*. Recuperado de <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2014/11/Monográfico-Ciudad-Inclusión-Social-y-Educación.pdf>
- AINSCOW, M. & ECHEITA, G. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Mánchester. Recuperado en diciembre de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- ALTARES, G. (2015, mayo 17). Palmira, cruce de imperios y frontera de Roma. En *El País*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2015/05/17/actualidad/1431863641_940797.html?id_externo_rsoc=FB_CM
- AMARO, A. (2002). *El movimiento de Ciudades Educadoras: una Investigación Evaluativa* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada). pp. 8-47 Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17906568.pdf>
- AMARO, A., SOLA, T. & LORENZO, D. (2003). Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas. Análisis del concepto. Aspectos principales del estudio. Universidad de Granada. En *Revista Española de Pedagogía*. Nº226 pp. 489-503. Recuperado de

https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialog.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F787714.pdf&ei=h1eNVfuxDoX5Up_ngcgK&usg=AFQjCNF6jDn_KOeGqnCfZIW4eAK-TfYJAA&bvm=bv.96782255,d.d24

AMARO, A. NAVARRO, D. (2013). Agentes externos, Ciudades Educadoras e Inclusión. Ejes del cambio en las aulas. En *Historia y Comunidad Social* vol. 18, pp. 449-460. Recuperado de

<https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FHICS%2Farticle%2Fview%2F44341&ei=naNVYZMOYv8UNHcgIlgB&usg=AFQjCNGLuj5pWtvT-Hkk5Rbxr74scDahRQ&bvm=bv.96782255,d.d24>

AYUNTAMIENTO DE VITORIA-GASTEIZ (2012). *Memoria 18 del Departamento de Servicios a la Ciudadanía y Deportes*, pp. 6-10/124-138. Recuperado de <https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/95/92/49592.pdf>

AYUNTAMIENTO DE VITORIA-GASTEIZ (2014). *Ciudad Amigable con las Personas Mayores*. pp. 3-19. Recuperado de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/42/17/54217.pdf>

AYUNTAMIENTO DE VITORIA-GASTEIZ (2014). *III Plan Joven Municipal de Vitoria-Gasteiz 2013-2015*. pp. 3-28. Recuperado de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/36/34/53634.pdf>

AYUNTAMIENTO DE VITORIA-GASTEIZ (2015). *Informe de Población Vitoria-Gasteiz 2015 y Movimientos demográficos 2014*. Recuperado de <https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/85/06/58506.pdf>

AYUNTAMIENTO DE VITORIA-GASTEIZ. *Web Oficial: sección de Personas y Colectivos – Actividades y Equipamientos – www.vitoria-gasteiz.org*

BELL, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona, España: Ed. Gedisa

CASTILLO, R. (2014). *Reto 6 – Europa en un mundo cambiante: sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas*. Horizonte 2020. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/cooperacion/mc/pcc/oficina-subprograma-cultura/jornadas/europcreati2014/abril/RCastrillo08042014.pdf>

CGLU (2010, noviembre 20). *La Ciudad de 2030 – Manifiesto*. Recuperado de http://www.uclg.org/sites/default/files/manifestorecommendations_sp.pdf

- CGLU (2011, diciembre 11). *Carta-Agenda Mundial de Derechos Humanos de la Ciudad*. Recuperado de http://www.femp.es/files/566-1200-archivo/carta_agenda_mundial_ddhh_ciudad_cglu.pdf
- CGLU (2013). *Por un mundo de Ciudades Inclusivas*. Recuperado de <http://www.uclg.org/es/media/noticias/reedición-de-la-publicación-“por-un-mundo-de-ciudades-inclusivas”>
- CGLU (2014, diciembre 4). *Entrevista a Josep Roig, Secretario General de CGLU, para Ciudades Educadoras*. Recuperado de <http://www.uclg.org/es/media/noticias/entrevista-josep-roig-secretario-general-de-cglu-para-ciudades-educadoras>
- CGLU (2014). *Inclusión Social y Democracia Participativa: de la discusión conceptual a la acción local*. Recuperado de <http://www.uclg.org/es/media/noticias/inclusion-social-y-democracia-participativa-de-la-discusion-conceptual-la-accion>
- COMA, L. (2011). *Actividades Educativas y Didáctica del Patrimonio en las Ciudades Españolas. Análisis, Estado de la cuestión y Valoración para una Propuesta de Modelización*. (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona). Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41467/20/01.LCQ_TESIS.pdf
- Del POZO, J. (2008). El concepto de ciudad educadora, hoy. En *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. pp. 25-37. Barcelona, España: AICE.
- DIPUTACIÓN FORAL DE ÁLAVA (2015). *Listado de asociaciones alavesas para la inclusión social*. (Instituto Foral de Bienestar Social). Recuperado de http://www.alava.net/cs/Satellite?cid=500002135694&pagename=IFBS%2FPage%2FIFBS_sinContenido
- EUROCITIES. *Web Oficial*. Recuperado de <http://www.eurocities.eu/eurocities/home>
- FIGUERAS, P. (2007). Ciudades Educadoras, una apuesta por la educación. En *CEE Participación Educativa*. n°6, pp. 22-27. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n6-figueras-pilar.pdf>
- GADOTTI, M. (2005). La escuela en la ciudad que educa. En *Revista Educación y Ciudad* n°8, pp. 61.
- GALEANO, E. (2003). La Utopía. En *Las Palabras Andantes*. Barcelona, España: Siglo XXI.
- GINÉ i GINÉ, C. (2001). *Inclusión y Sistema Educativo*. III Congreso “La ATDI en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado en diciembre de <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- GINÉ, M. (2015, abril 13). Conferencia: *Sociedad de la Cultura de la Paz* de F. Mayor Zaragoza. [Archivo Audio mp3.] minuto 49. Grabación Propia.

- GOBIERNO VASCO (2012) *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva*. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf
- GOBIERNO VASCO (2012) *III Plan Vasco de Inclusión Activa*. Recuperado de https://www.euskadi.eus/r45-continns/es/contenidos/informacion/actuaciones_documentacion/es_documento/adjuntos/plan_inclusion.pdf
- GONZÁLEZ, A. & AYALA, A. (1998). Estado y educación en la teoría de la Ciudad-Estado: la actualidad de dos antecedentes histórico-culturales. En *Anales de Pedagogía*, nº16. p.11
- GOROSPE, P. (2015, junio 23). Rugby, placaje a la exclusión. En *El País*. Recuperado de http://ccaa.elpais.com/ccaa/2015/06/14/paisvasco/1434295435_877750.html?id_externo_rsoc=FB_CM
- INE (2014). *Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional: Vitoria-Gasteiz*. Recuperado de <http://www.ine.es/nomen2/index.do?accion=busquedaRapida&subaccion=&numPag=0&ordenAnios=ASC&nombrePoblacion=vitoria&botonBusquedaRapida=Consultar+seleccion>
- LIMÓN, M^a. R. & CRESPO, J.A. (2001). Ciudad Educadora y nuevos espacios de educación para la salud en personas mayores. Hacia un concepto de Ciudad Educadora. En *Educación XXI*. pp. 92-95. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/365/317>
- MARTÍN, E. (2007). De las ciudades educadoras a las ciudades inclusivas. En *CEE Participación Educativa*. nº6, pp. 60-62.
- MARTINELL, A. & CANIMAS, J. (2002). *Qué caracteriza a una ciudad Educadora*. Recuperado de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0CDcQFjAE&url=https%3A%2F%2Frecetrans.files.wordpress.com%2F2008%2F08%2Ffla-idea-de-ciudad-educadora-y-la-transversalidad-diciembre-2007.doc&ei=BFenVbG0L8KsU5vWt-gC&usg=AFQjCNFLfG1-4H1-luga5LdCjrhB2ngZIA&bvm=bv.96782255,d.d24>
- MARTÍNEZ, C. (2009). *ONU-HABITAT*. Recuperado de http://www.onuhabitat.org/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=30
- MONTERO, P. (2008). Los Proyectos Educativos de Ciudad. En *Ciudad Educadora y política local: realidades y perspectivas urbanas de la acción socioeducativa*

- municipal*. pp. 28-44. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/9003/1/Projecte%20final-Pablo%20Montero%20Souto.pdf>
- MUNTANER, J. (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, Ma.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado en diciembre de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- NACIONES UNIDAS (2014). *Objetivos de desarrollo del Milenio*. [PDF]. Recuperado de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/mdg-report-2014-spanish.pdf>
- NAVAL, C. (1997). Hombre y *polis*: nudo gordiano de la educación en Aristóteles. En *Historia de la Educación* nº16 pp. 225-231. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/10535/10949
- OEA (1948). *Carta de Organización de los Estados Americanos*. Artículo 1. p.3. Recuperado de http://www.oas.org/dil/esp/tratados_A-41_Carta_de_la_Organizacion_de_los_Estados_Americanos.pdf
- OEI (1957) *Estatutos*. Artículo 2. Recuperado de <http://www.oei.es/estatutos.htm>
- OEI (2011) *Metas Educativas 2021*. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>
- ONU (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Artículo 21. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- ONU (1993). *Resolución sobre las Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Artículo 24. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU-HABITAT (s.f.). *Por un mejor futuro urbano*. [PDF] Recuperado de <http://www.onuhabitat.org/images/stories/Brochure/HabitatBrochure.pdf>
- SANGIAGO, K., LUKAS, J., & LIZASOAIN, L. (2005). *Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora: Evaluación de los Programas del Departamento Municipal de Educación*. (Universidad del País Vasco). Recuperado de http://www.sc.ehu.es/plwlumuj/ebaluzioa_pedagogia/praktikak/INFORME-vitoria.pdf
- SANTIAGO, K., LUKAS, J., LIZASOAIN, L. & JOARISTI, L. (2012). Valores educativos y programas educativos municipales. En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 30 nº2 , pp. 367-382. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/124951/148931>

- SANVISENS, A. (1990). Hacia un concepto de Ciudad Educadora. En *La Ciudad Educadora: I Congreso Internacional de Ciutats Educadores*. pp. 131-140. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574132>
- UE (2014) *Horizonte 2020 – Programa Marco de Investigación e Innovación de la UE*. Comisión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_ES_KI0213413ESN.pdf
- UEI. *Web Oficial*. Instituto de la Universidad de Chicago. Recuperado de <https://uei.uchicago.edu/about>
- UNESCO (1960). *Convención sobre la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf>
- UNESCO (1980). *Declaración de la Unesco: Ciudad de Palmira – Patrimonio de la Humanidad*. Recuperado de <http://whc.unesco.org/en/list/23/>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. (Jomtien, Tailandia). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2000). *Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. p. 14 Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2006), *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. pp. 12-14. París.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNICEF (1989). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado de http://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf
- UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (2014). *Competencias generales y específicas del Máster en Psicopedagogía*. Recuperado de <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.01.ofertaeducativa/2.02.01.01.alfabetica/Psicopedagogia/>

WATKINS, A. (Editor) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. En *European Agency for Development in Special Needs Education*. Odense, Dinamarca.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). Artículo 10.2. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

LEY 1/1980, de 23 de mayo, Sede de las instituciones de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2012/BOE-A-2012-6155-consolidado.pdf>

REAL DECRETO (1985), 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>

LOGSE (1990), de 3 de octubre, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/mecd/oposiciones/files/logse.pdf>

LOE (2006), de 3 de mayo, Ley Orgánica de Educación. BOE. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

LEY 12/2008 de Servicios Sociales. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/10/07/pdfs/BOE-A-2011-15726.pdf>

LEY 18/2008 para la Garantía de Ingresos y la Inclusión Social (artículo 1. p. 32747). Recuperado de <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/12/0807235a.pdf>

LEY 26/2011, De 1 de Agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/02/pdfs/BOE-A-2011-13241.pdf>

REAL DECRETO Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social (artículo 21). Recuperado de <http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/politicassocia/Documentos/REAL%20DECRETO%20LEGISLATIVO%201-2013.pdf>

LOMCE (2013) de 9 de diciembre, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

ANEXOS

ANEXO I. Oferta Programática de Actividades del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz como Ciudad Educadora (curso: 2010-2011; 2011-2012; 2012-2013; 2013-2014 y 2014-2015).

- **Enlaces de consulta:** [PDF]

- “Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora 2010-2011”: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/42/31/34231.pdf>
- “Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora 2011-2012”: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/12/49/41249.pdf>
- “Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora 2012-2013”: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/57/75/45775.pdf>
- “Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora 2013-2014”: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/11/22/51122.pdf>
- “Vitoria-Gasteiz Ciudad Educadora 2014-2015”: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/57/20/55720.pdf>