

La educación para la ciudadanía a través de la sostenibilidad: una experiencia a partir de la Agenda Urbana en Las Palmas de Gran Canaria. España

**Citizenship education through sustainability:
an experience based on the Urban Agenda
in Las Palmas de Gran Canaria, Spain**

María Yazmina Lozano Mas

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

yazmina.lozano@ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0002-0000-0000>

Santiago D. Hernández Torres

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria –

Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, España

santiago.hernandeztorres@ulpgc.es

<https://orcid.org/0000-0003-3513-6269>

Resumen

En Las Palmas de Gran Canaria se ubica la mayor ciudad del Archipiélago Canario. La complejidad de los procesos que en ella se desarrollan y del volumen de población implicado suponen un desafío para la definición de la ciudad 2030. En este marco, el Ayuntamiento desarrolla las infraestructuras verde y azul, un proyecto financiado por la Fundación Biodiversidad del Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico con fondos NextGenerationEU. Persigue una sucesión ordenada de espacios

de regeneración de biodiversidad autóctona y renaturalización del espacio urbano, que desde diversos barrios periféricos se internan en la ciudad consolidada, desarrollando el ODS 11 “Ciudades y Comunidades Sostenible”, en el marco del Plan de Acción de la Agenda Urbana Española en Las Palmas de Gran Canaria. El objetivo general de este proyecto es la mejora de la calidad de vida ciudadana mediante la creación y optimización de una red de espacios libres arbolados, ajardinados, y renaturalizados, y uno de sus objetivos específicos contempla la gobernanza, participación y transferencia. Nuestra propuesta apuesta por acciones didácticas en los centros educativos del entorno que permitan impulsar la formación del alumnado de Educación Primaria en participación y sostenibilidad.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía; Ciencias Sociales; Educación para la Sostenibilidad; Educación no formal

Abstract

Las Palmas de Gran Canaria is the largest city in the Canary Archipelago. The complexity of the processes taking place within it and the size of the population involved pose a challenge for envisioning the city of 2030. Within this framework, the City Council is developing green and blue infrastructures, a project funded by the Biodiversity Foundation of the Ministry for Ecological Transition and Demographic Challenge with NextGenerationEU funds. The initiative seeks an orderly succession of spaces for the regeneration of native biodiversity and the re-naturalisation of the urban environment, extending from various peripheral neighbourhoods into the consolidated city. It contributes to SDG 11, “Sustainable Cities and Communities,” as part of the Urban Agenda of Spain’s Action Plan in Las Palmas de Gran Canaria. The general objective of this project is to improve citizens’ quality of life through the creation and optimisation of a network of wooded, landscaped, and re-naturalised open spaces. One of its specific objectives

addresses governance, participation, and knowledge transfer. Our proposal emphasises didactic actions in local schools that promote primary school students' training in participation and sustainability.

Keywords: Citizenship education, Social sciences, Education for sustainability, Non-formal education

Introducción

El desarrollo de la ciudadanía y de la ciudad en el territorio que las acoge basa en gran medida su impulso en las estrategias establecidas por la sociedad y las administraciones públicas que, a su vez, la representan. En ese marco, los desafíos y las expectativas se responden en este período mediante una senda hacia la sostenibilidad de nuestro medio ambiente, el bienestar, la cohesión social y la integración equilibrada de la economía.

Es un proceso complejo que se ha compendiado en nuestro ámbito de estudio mediante el Plan de Acción de la Agenda Urbana Española en Las Palmas de Gran Canaria como mecanismo estructurante para la implementación

de los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.

Responder a esos desafíos y alcanzar esas expectativas requieren actualizar y armonizar la inteligencia territorial de la población hacia ese horizonte y hacia ese nuevo escenario para su desarrollo; incluso saliendo a veces de la zona de confort a la que nos hemos acostumbrado en la vida cotidiana. Nuevas oportunidades, valores, así como criterios o pautas para el uso del territorio, nuevas atenciones a las vulnerabilidades, etc. se implican en ese proceso.

La educación para la ciudadanía a través de la sostenibilidad es imprescindible, tanto en la educación formal como no formal, y

a través de ella se trabajan competencias que permiten preparar al alumnado para responder adecuadamente a los retos del futuro próximo.

En este trabajo, se aborda el papel que pretende jugar la Agenda Urbana Española en Las Palmas de Gran Canaria y sus múltiples instrumentos en ese refuerzo, así como algunas aportaciones posibles desde el sistema y la comunidad educativa.

Para ello, se expone una propuesta de taller desarrollado a partir de diferentes sesiones mediante las que se pretende trabajar tanto la educación para la sostenibilidad como la educación para la ciudadanía mostrando la importancia de trabajar a partir del entorno próximo y Problemas Socialmente Relevantes.

Educación geográfica y formación ciudadana.

“La enseñanza de la geografía debería contribuir a la formación de ciudadanos” (De la Calle-Carracedo, 2013: 34). A través de la educación geográfica deberíamos contribuir a la formación de una conciencia social rigurosa,

a partir de la que el alumnado, la ciudadanía del mañana, sea capaz de comprender y valorar las interacciones que se producen entre el medio y los grupos humanos que lo ocupan (De la Calle-Carracedo, 2013). De acuerdo con Bailly el aprendizaje de la geografía responde a tres objetivos que se suceden, se enlazan, o se superponen y del que, para este caso, se va a poner de relieve, la transmisión de valores éticos y cívicos de forma explícita o implícita (1998). Nin y Lorda (2019) afirman que la formación en ciudadanía es esencial para la formación de una ciudadanía democrática implicada en el trabajo por la paz; y esta no se puede conseguir sin democracia. En este recorrido, la educación geográfica es fundamental porque permite construir habilidades ciudadanas.

Por otra parte, la geografía debe contribuir también a que el alumnado a través de la comprensión del espacio geográfico y sus dinámicas y problemáticas, desarrolle actitudes de respeto y cuidado con su entorno más cercano (Llancavil-Llancavil & González-Quitulef, 2021). Por su parte, Claudino & Spinelli añaden que debe contribuir a la

intervención activa en la resolución activa de los problemas que se observan en el territorio a partir de diferentes escalas (2012).

Comoquiera que concentra la mayor parte de la población, en esta propuesta se va a poner el foco en los espacios del sistema territorial de la ciudad (espacio urbano consolidado, periferia, zonas rurales inmediatas), y las transformaciones que se pueden realizar para convertirlos en espacios más habitables por esos colectivos humanos. En este sentido, hablamos de espacios de carácter eminentemente públicos, de manera que la participación activa de quienes residen en ellas es fundamental (De Souza-Cavalcanti, 2009), reivindicando el derecho a la ciudad, pero no cualquier tipo de ciudad, sino aquella que surge a partir del desarrollo del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) 11, es decir, inclusiva, segura, resiliente y sostenible.

De acuerdo con Souto, la formación ciudadana a través de la educación geográfica incluiría, procesos reflexivos sobre diferentes temas, tales como el acceso a la vivienda, la ordenación

del territorio, la conservación del equilibrio ecológico y la biodiversidad, o el patrimonio cultural y natural. En cualquier caso, lo que se pretende es formar al alumnado para ser una ciudadanía activa, que compatibilice sus aspiraciones individuales con los intereses comunitarios (Souto, 2007).

En este contexto entendemos que es importante que se tengan en cuenta una serie de aspectos: en primer lugar, la importancia del trabajo a partir de Problemas Socialmente Relevantes o controversiales, y con relación a este tema, que estos problemas se comprendan a partir del contexto local, tal y como proponen algunos autores, para a continuación, incorporar contextos más amplios (Llancavil-Llancavil & González-Quitulef; 2021).

La importancia de los Problemas Socialmente Relevantes en Ciencias Sociales.

Hablar de cómo la Agenda 2030 nos sitúa en la actualidad, en la necesidad de comprender de una forma crítica qué es lo que ocurre a nuestro alrededor, o lo que es lo mismo, trabajar a partir de problemas sociales, que

facilita el desarrollo del pensamiento social crítico, la competencia social y ciudadana, y consecuentemente, la educación para una cultura democrática participativa (Ortega-Sánchez, D. & Olmos-Vila, R. (2018))

Como ya se ha comentado, son varios los autores que afirman que la enseñanza de la geografía debe valer al alumnado para comprender los problemas sociales, culturales, ambientales y económicos a diferentes escalas, de forma que puedan desenvolverse en sus entornos e interpretar la realidad (Ortega-Rocha & Pagès-Blanch, 2021). De esta forma, no es posible desligar las ciencias sociales del trabajo a partir de Problemas Socialmente Relevantes, y por lo tanto, de la sostenibilidad y los ODS (Corrales-Serrano & Garrido-Velarde, 2021). De esta forma, estaremos trabajando en la enseñanza de una “geografía comprometida” (Ortega-Rocha & Pagès-Blanch, 2021).

Identidad territorial.

La conciencia o identidad territorial es un vínculo de carácter afectivo que se establece entre un grupo humano y su entorno

(Borrini, 2006). Una de sus características es precisamente ese carácter colectivo que se relaciona con el proceso de construcción de la identidad, así como al hecho de que se construye a través de un proceso múltiple, que implica diferentes discursos, prácticas y posiciones. Por otra parte, debe tomarse en consideración que la identidad territorial no permanece inamovible en el tiempo, sino que en función de esos discursos, prácticas y posiciones puede cambiar, por lo que, se asume el discurso de Hall sobre que dicho concepto “no se limita a quiénes somos o de dónde venimos, sino en qué podríamos convertirnos” (Herrera-Valencia, 2023: 5).

Para algunos autores, la ciudadanía se vincula directamente a la pertenencia a una sociedad, e implica una participación activa en ella. En este proceso, es fundamental tomar en cuenta el concepto de identidad territorial, y para ello, se requiere tomar en consideración “cómo percibe, conoce y se identifica el alumnado con el territorio en el que vive” (Morales et Al., 2017: 13). Lo que se busca es que dicho alumnado reflexione y modifique

sus conductas a favor de la sostenibilidad (Morales et Al., 2017).

El concepto de identidad territorial está muy vinculado con el de paisaje y, por lo tanto, permite tomar en consideración aspectos como la composición física, así como las transformaciones y adaptaciones que una comunidad puede realizar, y cómo son adoptadas como propias y referenciales (Herrera-Valencia, 2023). Las relaciones que se establecen entre identificación y afección de la población con un espacio concreto se basan, por una parte, en los lazos que establecen con su entorno tomando como base la cotidianeidad, y por otra, los juicios cuya base se encuentra en la cultura y la valoración social (Sanchis y Díez, 2012).

Educación para la Sostenibilidad en el marco de las Ciencias Sociales.

Los conceptos que participan de Educación para la Sostenibilidad no son de fácil ni única definición. Sin embargo, si los ponemos en relación con las Ciencias Sociales, la primera puede ser definida como la capacidad de

las sociedades para encontrar soluciones a diferentes problemas, entendiendo que la solución no es individual, y que el escenario es cambiante, por lo que nos encontramos ante un contexto ciertamente “complejo, incierto, y cambiante (Granados-Sánchez, 2011: 29), y en el contexto de formación de una nueva ciudadanía al que se ha hecho referencia en epígrafes anteriores, la educación para la sostenibilidad es fundamental, porque coadyuva a la formación de esa ciudadanía crítica, activa y participativa, que debería ser capaz de reflexionar sobre el futuro.

El Medio Ambiente está experimentando un deterioro progresivo, y a ello debe añadirse el incremento de las desigualdades desde el punto de vista social. Estos elementos condujeron a la aprobación en septiembre de 2015 de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible por parte de las Naciones Unidas. Contiene 17 ODS, y 169 metas, relacionados entre sí, entre los que se incluye el objetivo once, “Ciudades y Comunidades Sostenibles”, que pretende lograr ciudades más sostenibles, inclusivas, seguras y resilientes.

Los ODS se conciben como una guía para la comunidad internacional, de tal forma que encamine sus esfuerzos hacia la consecución de un mundo más sostenible, e incluso (Candela-Sevila & Cano-Sansano, 2019). Se conciben como una continuación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM en adelante), y en este contexto, la geografía aparece como uno de los pilares a partir de la que se puede trabajar la educación para la sostenibilidad, que no es un mero complemento al currículo ya existente, sino un cambio profundo que supone trabajar la capacidad de responder a las crisis actuales que suponen una oportunidad para la sostenibilidad, porque los diferentes temas implicados se plantean desde la interdisciplinariedad (Souto-González; 2011).

La Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) recoge entre sus enfoques la necesidad de atender al desarrollo sostenible, y las ciencias sociales concretamente la geografía, es un área fundamental para trabajarlo (Sánchez y Plaza, 2023).

Sin embargo, no debe desdeñarse la importancia de trabajar a partir de la Educación no formal, de forma que se pueda establecer una complementariedad entre ambas modalidades.

La Educación no formal en el marco de las ciencias sociales

La sociedad adquiere el conocimiento a través de diferentes vías, lo que ha llevado a diferentes autores a repensar la educación no formal como estrategia para adquirir nuevos conocimientos por parte de la comunidad (Brambilla et al., 2024). De esta forma, actualmente, resulta importante la afirmación de Freire acerca de que la educación es una práctica humana, social, política y ética (Freire, 1973), y, por lo tanto, puede entenderse que esta trasciende los límites de la educación formal, existiendo múltiples contextos en los que puede producirse.

Para comprender esta cuestión, resulta de interés atender a la conceptualización de la educación no formal, que puede ser definida como “Cualquier actividad educativa

organizada fuera del sistema formal establecido –tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia, que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables (Coombs et al., 1973:11).

En la década de los años sesenta del siglo XX, la educación no formal fue considerada una herramienta para la democratización del conocimiento y el fortalecimiento de la sociedad civil., si bien, se pusieron de manifiesto las posibilidades que dicha modalidad ofrecía para la actualización de los conocimientos, así como su valor para la protección de la población vulnerable (Pastor-Homs., 2001).

Con todo, la educación no formal puede ser definida como “toda actividad educativa organizada, sistemática impartida fuera del marco de la educación formal, para suministrar determinados tipos de aprendizajes a subgrupos concretos de la población” (Coombs, 1985:46). De tal forma, esta modalidad educativa permite la combinación del saber académico y las necesidades sociales,

comprendiendo que la educación no formal es muy “amplia, diversa y heterogénea porque sus posibles beneficiarios son muy diversos, pero las prácticas que pueden realizarse también” (Brambilla et al., 2024).

Más recientemente, la educación no formal ha sido definida como “proceso educativo voluntario, pero intencionado, planificado, permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica” (Herrera-Manchón, 2006:13). Sin embargo, no es la última referencia que encontramos al respecto.

Si atendemos a la concreción normativa, reconocemos que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) aportó la siguiente definición:

La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y

la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación socio-cultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística (art. 5bis).

En cualquier caso, la legislación actual, la LOMLOE, introduce una nueva redacción:

La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación socio-cultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica,

lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad (art. 5bis).

A partir de estas definiciones podemos distinguir una serie de rasgos comunes: la educación no formal se considera sobre acciones educativas organizadas. Al igual que la educación formal, debe contar con objetivos educativos previos, el diseño de un programa atendiendo a los destinatarios, y la realización de una evaluación del diseño, proceso y resultados, si bien no siempre se cumple con todos estos aspectos (Herrera-Manchón, 2006). Además, se concluye que la educación no formal puede concretarse en diversas áreas, entre las que se encuentra la Educación social. Esta, se encarga de promover el desarrollo de capacidades sociales en aquellas personas que la reciben, y puede entenderse como la consecución de competencias sociales, o la formación política de la ciudadanía, entre otras (Herrera-Manchón, 2006).

A este respecto, la educación no formal puede convertirse en un instrumento para la sostenibilidad, al trabajar, la consecución de ciudades y comunidades sostenibles mediante la participación, en la línea que contempla el ODS 11.

En otro orden de cosas, la educación no formal contribuye al enriquecimiento y fortalecimiento de nuestra experiencia cotidiana, y debe vincularse de forma específica, a aprendizajes experienciales (Romero-Ariza, 2010). Como lo anterior, esta es una cuestión que responde a los intereses de las Ciencias Sociales, que, además, describe de forma concisa uno de los objetivos desarrollados a través de la experiencia que se trata en esta contribución: promover la toma de conciencia de la ciudadanía sobre la percepción de su entorno cotidiano para formular horizontes de futuro mediante escenarios de rehabilitación urbana. Este es un resultado que no hubiera sido posible sin un proceso semejante al desarrollado, y es que lograr aportes focalizados resulta complejo para quienes no tienen desarrolladas las habilidades de observación y comprensión del

entorno, algo que, en definitiva, se facilita en este caso a través del proceso de educación no formal.

La Agenda Urbana Española en Las Palmas de Gran Canaria

El medioambiente está experimentando un deterioro paulatino en los espacios poblados y unas amenazas significativas, simultáneamente a un constante incremento de las desigualdades sociales a nivel global. Considerando esta situación, se impulsó la aprobación, en septiembre del año 2015, de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible por parte de las Naciones Unidas. Esta agenda incluye 17 objetivos de desarrollo sostenible y 169 metas, que se relacionan entre sí. Entre ellos se incluye el objetivo once “Ciudades y Comunidades sostenibles”, que fomenta la consecución de ciudades más sostenibles, inclusivas, seguras y resilientes.

Los ODS se plantearon como una continuación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM en adelante). En este contexto, la educación geográfica aparece como un apartado

esencial a partir del que abordar la educación para la sostenibilidad, ya que los temas que en ella se incluyen, se trabajan desde la interdisciplinariedad (Souto-González, 2011).

De acuerdo con Coma-Quintana “La ciudad se convierte en un marco adecuado para la educación participativa de la ciudadanía” (2012, p.477), y en este sentido, se han desarrollado diferentes proyectos como los de Ciudades Educadoras (Guichot-Reina, 2012), o “Nos propomos”, liderado desde la Universidad de Lisboa por S. Claudino (2024). El objetivo, en cualquier caso, es por una parte, educar en la participación y su importante, y por otra, entender el espacio desde la perspectiva del alumnado, dado que es un segmento poblacional que no suele tenerse en cuenta en el ámbito de la planificación urbanística (Martín-Martín & Vázquez-Sánchez, 2021).

Al trabajar teniendo como punto de partida lo local, en este caso, el entorno próximo a los centros educativos de los ámbitos propuestos, la educación geográfica tiene como uno de sus objetivos, fomentar el arraigo de los sujetos

participantes a esos entornos como mecanismo a partir del que se impulsa el cuidado de dichos espacios (Marrón-Gaite, 2011, Araya-Palacios, 2006; González et Al., 2021).

La búsqueda de un espacio geográfico sostenible, debe tomar en consideración las relaciones que se establecen entre esos ámbitos y la comunidad, teniendo en cuenta que su vida cotidiana se desenvuelve en espacios concretos en los que los grupos sociales van desarrollando una serie de relaciones de carácter inter e intragrupal (Araya-Palacios, 2009), y que, por lo tanto, son susceptibles de experimentar cambios.

En este contexto, las actividades dirigidas a la consecución de una educación desde lo local son fundamentales para el alumnado, debiendo considerar que, de esta forma, se contribuye también a la Educación para lo global, es decir, a la formación en valores, actitudes y comportamientos que son la base de una ciudadanía mundial responsable (Martínez-Agut, 2022).

El ODS 11 en las Palmas de Gran Canaria: la Agenda Urbana. CAMBIAR EPIG

En epígrafes precedentes se ha hecho alusión a la Agenda 2030, que como se mencionó, cuenta con 17 objetivos y 169 metas. Cada uno representa un ámbito de acción, si bien, todos ellos se encuentran conectados entre sí (Castro-Zubizarreta et Al., 2022).

En el marco del ODS 11, sus metas y objetivos, el papel de la educación es esencial, considerando las afirmaciones de autores como González et Al. (2021), que entienden que trabajar a partir de las situaciones problemáticas que es posible localizar en el entorno más próximo, y para los que se pueden plantear soluciones, permite la formación formar al alumnado para ser una ciudadanía crítica (González et Al., 2021).

En este contexto, dichos autores afirman que la Agenda 2030 se requiere para levantar “las ciudades del futuro y con futuro” desde su capacidad para generar emociones que favorezcan el pensamiento crítico” (González et Al., 2021: pág. 102).

En España se ha puesto en marcha la Agenda Urbana Española (AUE en adelante), documento estratégico de carácter normativo, cuyo objetivo es la sostenibilidad llevando a cabo políticas de desarrollo urbano. A partir de la participación de actores, tanto públicos, como privados, se busca el desarrollo equitativo, justo, y sostenible mediante diferentes campos de actuación actual Ministerio de Vivienda y Agenda Urbana, s.f.).

El municipio de Las Palmas de Gran Canaria se ha incorporado a la Agenda Urbana, como uno de los proyectos piloto de planes de acción local de la AUE, e incorpora un apartado que denomina “Comunicación”, dividido en difusión, sensibilización y participación, difusión, que se dirige tanto a personal técnico como a población en general. Dentro de este apartado se incluyen acciones de carácter informal y puntual con alumnado de diferentes niveles educativos.

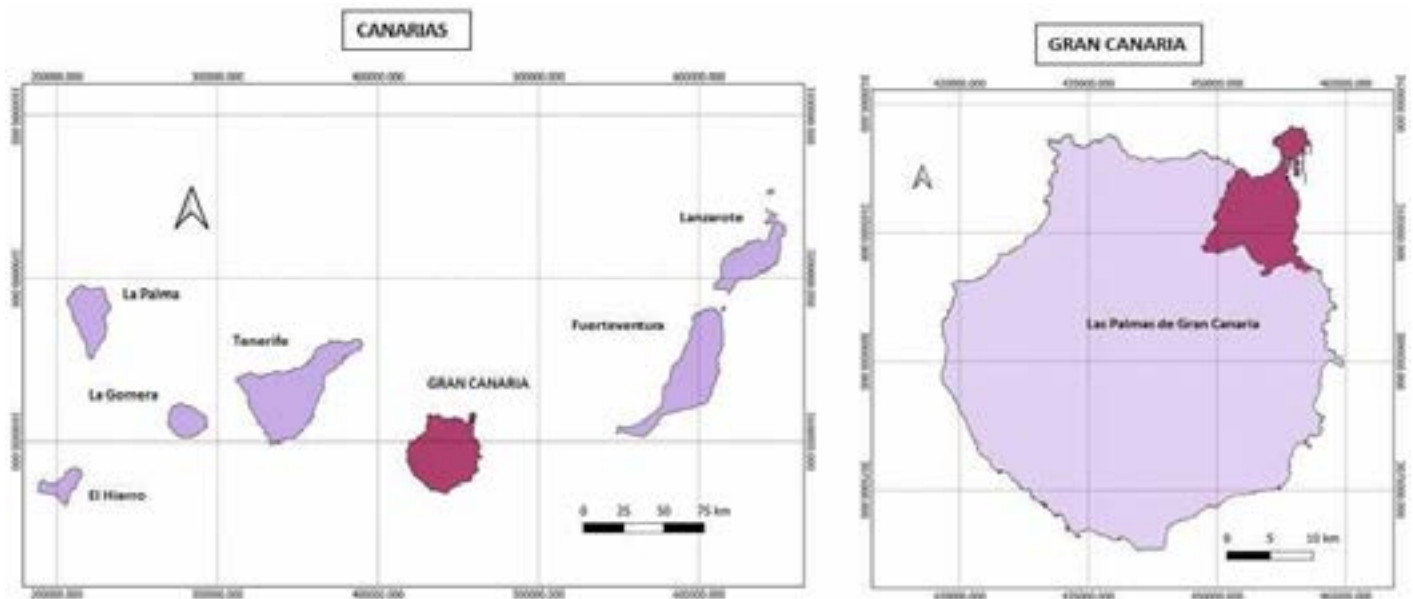
En el marco de esta agenda, el municipio de Las Palmas de Gran Canaria desarrolla la Infraestructura verde y azul y biodiversidad,

Partiendo del concepto impulsado a nivel nacional como referente en la política estatal del medio ambiente, la infraestructura verde es la dimensión del sistema territorial de la ciudad y el municipio en la que se estructuran los espacios que acogen la biodiversidad y otros elementos constitutivos del medio natural, y permiten el contacto de la sociedad con la naturaleza, la zona verde y el disfrute de los servicios que los mismos ofrecen: espacios naturales periurbanos, espacios agrícolas y ganaderos, barrancos-laderas y áreas abiertas, red urbana de parques, plazas y zonas verdes, huertos urbanos, frente costero y marino inmediato, etc.

Son elementos fundamentales en el intercambio de la ciudadanía con la naturaleza y la educación cívica de la misma, el ocio y esparcimiento al aire libre, la identidad del ciudadano con su entorno ambiental, la vida activa, el deporte y la movilidad peatonal, la defensa frente al cambio climático y la pérdida de calidad atmosférica, un recurso para la economía y el turismo sostenible; teniendo por ello un alcance global en la ciudad y el municipio.

La infraestructura azul es el sistema que desarrolla el funcionamiento del agua desde la perspectiva de la planificación urbana, relacionado componentes naturales y contruidos a escala paisaje/ciudad/usos, con los conceptos sostenibilidad, conectividad ecológica, resiliencia, ante el cambio climático, salubridad ambiental, y conservación-promoción de la biodiversidad.

Figura.1. Localización del ámbito de estudio. Las Palmas de Gran Canaria



Ambos, infraestructura verde y azul, están implícitos en toda la Agenda, si bien, su mayor implicación se refiere al Objetivo Estratégico OE-01 y la línea de acción A-01.J “Sistema de infraestructura verde y azul de Las Palmas de Gran Canaria”.

Metodología

La propuesta que se plantea parte, como se ha comentado con anterioridad, del trabajo a partir de la Educación no formal, a fin de no encontrarnos “limitados” por el currículo (competencias específicas, saberes básicos). La investigación acción es de carácter cíclico. Inicialmente, los proyectos consumen un solo ciclo, pero normalmente es necesario llevar a cabo varios.

Siguiendo la propuesta de Bisquerra (2009), en primer lugar, se debe llevar a cabo un estado de la cuestión, a partir del que se puede afinar la propuesta, que se desarrolla en tres fases:

1. Explicación de conceptos clave para fases posteriores, manejo de cartografía, desarrollo de habilidades y procedimientos

2. Reconocimiento del ámbito de trabajo mediante la realización de itinerarios didácticos con el apoyo de cartografía específica, y la guía de técnicos especialistas.

3. Recopilación de información, y realización de propuestas fundamentadas mediante trabajo cooperativo.

Se define a partir de una serie de actividades con las que los objetivos principales son trabajar la Educación para la Ciudadanía y la Educación para la Sostenibilidad. Por otra parte, en la medida en la que se va a utilizar cartografía, manejar conceptos vinculados a la geografía, estudiar el paisaje y su modificación, se van a trabajar una serie de competencias del pensamiento geográfico e histórico.

Para ello, se propone llevar a cabo esta propuesta mediante talleres en los que participe el alumnado de Educación Primaria de los centros educativos participantes con los que la corporación municipal tiene participación.

Las infraestructuras verde y azul se materializan en una serie de actuaciones,

que requieren de la concienciación y de la participación de la sociedad, favoreciendo la difusión de los beneficios que ambas infraestructuras pueden llegar a proporcionar a la ciudadanía en general, y a la residente en los ámbitos próximos en particular. No obstante lo anterior, cada una pone el acento aspectos concretos, de forma que la primera se formaliza en el medio, la biodiversidad y el paisaje de los espacios naturales protegidos de la periferia, en los espacios agrícolas y ganaderos, en las geoformas del entorno rústico (barrancos, laderas, volcanes, llanos), en los hábitats de interés comunitario, en los parques urbanos, en los espacios verdes locales de barrio en la ciudad, en los huertos urbanos o en los pasillos ambientales y de arbolado de la trama urbana.

Sin embargo, la infraestructura azul tiene su eje en los elementos que contienen agua del municipio: charcas, lagunas, barrancos, humedales, áreas costeras de inundación, playas, bordes marítimos, embalses, infraestructuras hídricas, y de forma más reciente, elementos que se han desarrollado para la captación e infiltración de aguas pluviales y

entornos intensamente edificados (Sistemas de Drenaje Urbano Sostenible SuDS).

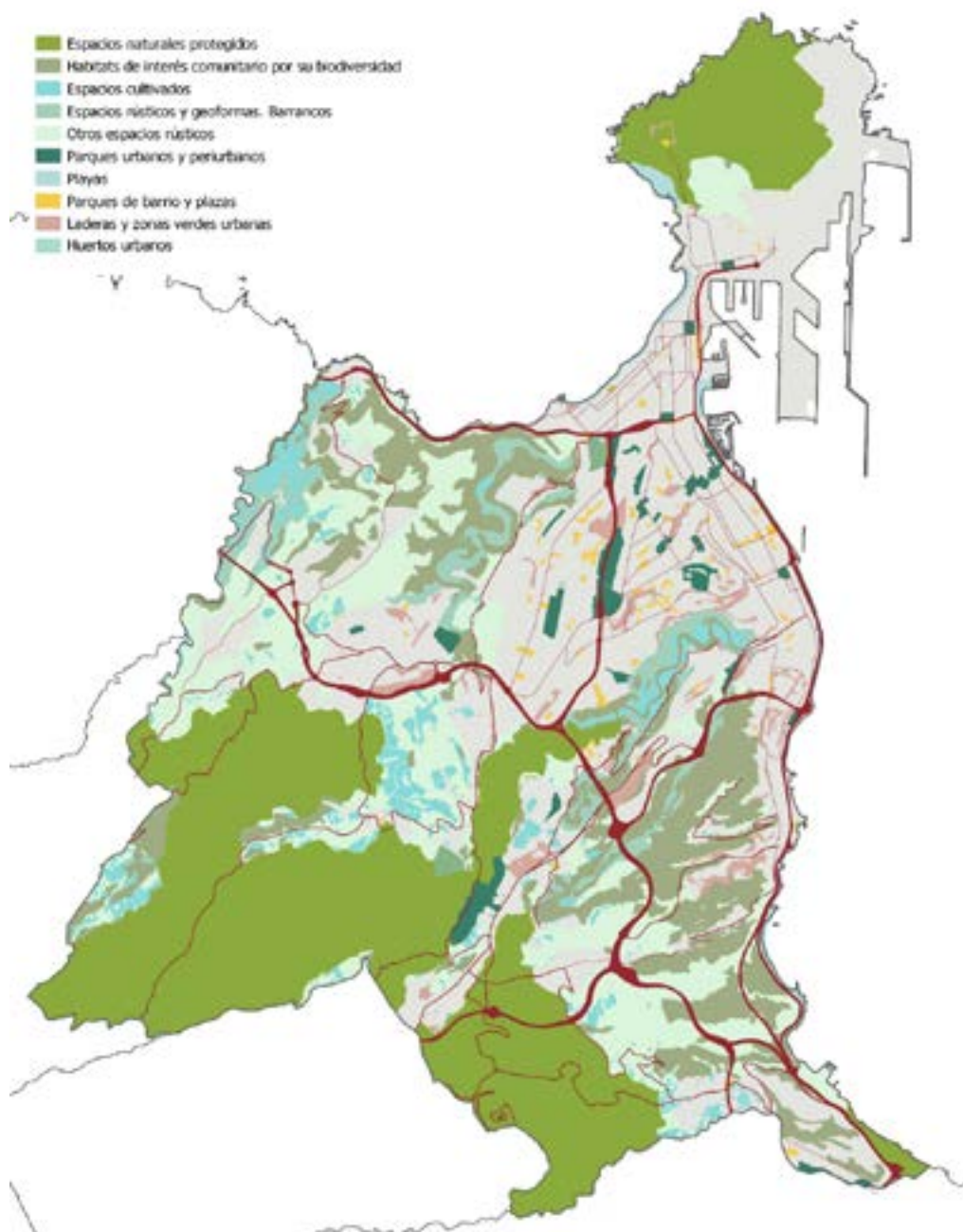
Los entornos de actuación que se han planteado son los siguientes:

Para el caso de la infraestructura verde, el trabajo pretende centrarse en un área en la que se ha producido una transformación muy intensa del territorio, cuya consecuencia ha sido la transformación de un paisaje tradicionalmente agrario (Vegas de Tamaraceite-San Lorenzo, La Mayordomía-Las Perreras, San Lázaro-Los Tarahales), en otro de carácter urbano, formalizado a partir de una serie de barrios de alta intensidad funcional y poblacional (San Lorenzo, Tamaraceite, Hoya Andrea Almatriche, Siete Palmas, Las Torres, Los Tarahales-La Paterna), en los que la urbanización y el sistema viario se resuelven en entorno poco atractivos y de limitada calidad ambiental, donde la población, tanto residente como visitante no cuenta con referencias que favorezcan el establecimiento de vínculos de carácter positivo.

En el caso de la infraestructura azul, los entornos más favorables son aquellos que se ubican en los linderos norte y este en contacto con el mar: tramos de costa de diferente carácter con relaciones diversas con la trama urbana que se desarrolla hacia el interior, planteándose la renaturalización de las desembocaduras. Concretamente, se proponen las Zonas de El Rincón (desembocadura del Barranco de Tamaraceite), Jinámar (desembocadura del Barranco de Jinámar), y el Barranco de Tenoya (Desembocadura del Barranco de Tenoya).

Dentro de este conjunto se incluyen objetivos de múltiples dimensiones, incluyendo las facetas de cohesión social, identidad y salud pública. Así, existe un programa específico de rehabilitación y gestión sostenible de los conjuntos históricos y la red de patrimonio cultural del municipio; una red municipal de granjas participativas y de áreas recreativas de contacto con la naturaleza, un observatorio de patrimonio natural, cultural y paisajístico o la mejora del sistema de instrumentos de ordenación y gestión del territorio para impulsar la transición ecológica.

Figura.2. Infraestructura verde y azul propuesta para la educación de la ciudadanía



Las intervenciones se desarrollarán a través de una serie de actividades que tienen como objetivos principales trabajar la Educación para la Ciudadanía y la Educación para la Sostenibilidad mediante la intervención directa en el entorno próximo. En la medida en la que esto se desarrolle vamos a manejar conceptos relacionados a la geografía: espacio, paisaje y su cambio, y por lo tanto, competencias del pensamiento histórico y geográfico.

La propuesta se ejecutará a través de talleres, que creemos deben contar con al menos cinco sesiones:

1ª Fase: dos sesiones: Explicación de conceptos, puesta en común, y preparación del itinerario didáctico.

2ª Fase: una sesión: Realización del itinerario didáctico.

3ª Fase: dos sesiones: Trabajo cooperativo destinado a la formalización de una propuesta y su presentación en público.

Primera fase: trabajo en el aula.

La primera fase del taller resulta fundamental, porque se abordan conceptos necesarios para continuar en las siguientes fases: reconocimiento de la biodiversidad propia del ámbito en el que se trabaja, concepto de descarbonización y características de las especies que contribuyen a ella frente a otras que no lo hacen. Características de los paisajes sobre los que se va a actuar, sus hitos, presencia de elementos naturales en ellos.

En esta primera fase, además de trabajar conceptos, se introduce el debate como forma de argumentar qué es un hito, qué elementos se entiende que cumplen con esa condición y por qué; las características de los paisajes y análisis de su evolución. De esta forma, estamos preparando la siguiente etapa.

Segunda fase. Desarrollo del itinerario didáctico

El segundo bloque del taller pretende que quienes participen entren en contacto directo con los espacios sobre los que se pretende

intervenir, y a través de este contacto se busca la identificación de los elementos naturales y las especies de biodiversidad autóctona, los rasgos geográficos y climáticos, y aquellos elementos susceptibles de vincular a la población con el territorio: recorridos peatonales, señalética, paneles informativos, mobiliario urbano, zonas de esparcimiento, etc. Se tendrán que cumplimentar unas fichas sobre los ámbitos que ayuden a los integrantes de los talleres a focalizar su interés en aquello que interesa para la siguiente etapa.

A partir de este itinerario didáctico, se identifican tanto los aspectos positivos como los negativos, basándose no solo en la percepción, sino en aquellos aspectos que han sido trabajados en la etapa previa. De esta manera, este alumnado, como futura ciudadanía comienza a realizar planteamientos de manera razonada: qué debe mantenerse, y qué debe modificarse, introduciendo cambios. Pasamos a la siguiente parte del taller: el tercer y último bloque.

Tercera fase: Laboratorios de infraestructura verde y azul.

La última etapa implica la vuelta al aula, en la que se desarrolla una actividad de carácter eminentemente práctico, que supone la formalización de una propuesta de intervención de los espacios que han sido visitados previamente.

Para ello, se formarán grupos heterogéneos y realizarán una maqueta con la guía del profesorado. Esta propuesta además de ser expuesta al resto de los compañeros contará con la participación de personal técnico de la corporación municipal y requerirá de la argumentación de las decisiones que han conducido al diseño final de los diferentes ámbitos.

Como resultado de este proceso, se puede redactar un catálogo de buenas prácticas y consideraciones encaminadas a la toma de decisiones sobre la ordenación y desarrollo de estrategias territoriales orientadas a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tales como:

·El medio ambiente vinculado a la infraestructura azul.

·El patrimonio y cultura vinculada al agua y el mar.

·La gestión sostenible del espacio, educación ambiental y de la sostenibilidad.

·La identidad territorial y participación-gobernanza en la gestión del territorio cotidiano.

·Las oportunidades para la cohesión social.

·El bienestar, la emprendeduría local y la dinamización de la economía sostenible.

·El compendio de los anteriores en el sistema territorial de infraestructura verde y azul.

Resultados esperados

A partir de la implementación de estos talleres se pretende poner de relieve la importancia del papel de las ciencias sociales en el proceso formativo del alumnado como futura

ciudadanía en las primeras etapas educativas, realizando las adaptaciones que sean necesarias a cada nivel educativo, teniendo como eje en este caso las zonas en las que se desarrollan las infraestructuras verde y azul. Esta experiencia permitirá comprobar cómo el alumnado trabaja ambas temáticas, qué dificultades encuentran, y de esta forma, intentar dar respuesta a dichas dificultades para que se produzca una mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje de la educación ciudadan, y para la sostenibilidad.

Conclusiones

La Educación en Ciencias Sociales debe realizarse tomando como base los Problemas Socialmente Relevante, y en este sentido resulta muy interesante tomar como marco de actuación el entorno próximo, acercando al alumnado cuestiones que aparentemente no serían de su interés o no están a su alcance, pero que, con las adaptaciones necesarias permiten integrar diversos temas:

- a) La demostración del potencial de la educar en los procesos participativos y el

desarrollo del pensamiento crítico, como mecanismo para afrontar la gestión de la ciudad y el territorio.

b) El reconocimiento del medio natural y de la biodiversidad como elemento de la vida urbana, su valor y vulnerabilidad y la calidad de su entorno cotidiano.

c) La percepción de los efectos positivos de la renaturalización, la biodiversidad y la infraestructura verde en la salud y bienestar de la población, en la oferta de espacios para la movilidad peatonal, la estancia al aire libre y el juego, y para la adaptación al cambio climático.

d) La recuperación de la cultura del agua y el vínculo con la infraestructura azul, aprovechando los recursos naturales y culturales del frente costero-marino y de la red de interés etnográfico de masas de agua vinculadas al aprovechamiento hídrico tradicional (presas, maretas, estanques, pozos, galerías,...).

Referencias

Araya Palacios, F. R. (2006). Didáctica de la geografía para la sustentabilidad (2005-2014). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 27–61. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65201103.pdf>

Araya Palacios, F. R. (2009). Enseñanza de la geografía para el desarrollo sustentable en Chile. *Uni-pluriversidad*, 9(3), 92–106. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.5294>

Bailly, A. (1998). La educación para las nuevas ciudadanías mediante la historia y la geografía: Enfoque teórico. *Perspectivas*, 28(2), 223–229. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114565_spa

Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Borrini, H. R. (2006). Identidad territorial. *Revista Nordeste - Investigación y Ensayos*, 26(2ª época), 109–111. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nor/article/view/2599>

Brambilla, C., Gonfiantini, V., & Ibarra, M. G. (2024). Educación no formal, su diversidad y extensión: Análisis desde la epistemología compleja. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(6), 620–632. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2203>

Castro Zubizarreta, A., Calvo, A., & Rodríguez Hoyos, C. (2022). La educación para la ciudadanía global a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Un proyecto de innovación en la formación inicial del profesorado. *Edetania*, 62, 157–175. https://doi.org/10.46583/edetania_2022.62.1093

Claudino, S. (2024). Projeto ¡Nosotros proponemos! /Nós propomos!: Conquistar uma educação geográfica e cidadã, conquistar o futuro. En M. A. Rodríguez Domenech (Ed.), *El pensamiento geográfico y su enseñanza en el siglo XXI: Tendencias y perspectivas a través del proyecto de participación ciudadana ¡Nosotros Proponemos!* (pp. 11–23). Dyckinson.

Claudino, S., & Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: Un abordaje reflexivo. En R. De Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres, & M. J. Marrón Gaite (Eds.), *La educación geográfica*

digital (pp. 49–58). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615885>

Candela Sevilla, V. F., & Cano Sansano, C. (2019). La Agenda 2030 de Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible aplicados a la didáctica de las ciencias sociales: Una experiencia innovadora. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Octaedro.

Coma Quintana, L. (2012). La ciudad: Un nuevo entorno para la educación participativa de la ciudadanía. En N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez, & A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 477–484). AUPDCS-Diada Editora. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio_DCS_I.pdf

Coombs, P. (1985). *La crisis mundial en la educación: Perspectivas actuales*. Santillana.

De la Calle Carracedo, M. (2013). La enseñanza de la geografía ante los nuevos desafíos ambientales y territoriales. En R. De Miguel González, M. L. de

Lázaro y Torres, & M. J. Marrón Gaité (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 33–52). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=553794>

De Souza Cavalcanti, L. (2009). Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana. *Investigación en la Escuela*, (68), 51–61. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.05>

Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.

González García, A., Morales Hernández, A. J., & Caurín Alonso, C. (2021). Infancia y Agenda 2030: Aprendiendo a percibir la ciudad desde las emociones. *Didáctica Geográfica*, (22), 97–121. <https://doi.org/10.21138/DG.577>

Granados Sánchez, J. (2011). La educación para la sostenibilidad en la enseñanza de la geografía: Un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (10), 31–43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127610005>

Guichot Reina, V. (2012). Participación, virtud cívica esencial de la ciudadanía activa: Algunas

reflexiones y propuestas de cara a una educación para la participación ciudadana. En N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez, & A. Santisteban Fernández (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 83–91). AUPDSC-Diada Editora.

Herrera Manchón, M. M. (2006). La educación no formal en España. *Revista de Estudios de Juventud*, (74), 11–26. https://www.injuve.es/sites/default/files/revista74_articulo1.pdf

Herrera Valencia, A. C. (2023). La identidad territorial, construcción conceptual y estrategia de lectura urbana. *Territorios*, 49(Especial), 1–16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.12870>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006, 4 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, 17158–17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. (2020, 30 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 122868–122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Llancavil Llancavil, D., & González Quitulef, H. (2021). Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile: Una mirada desde la educación geográfica. *Didacticae*, 9, 25–38. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.25-38>

Marrón Gaité, M. J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado: Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (57), 313–341. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3814337>

Martín Martín, J., & Vázquez Sánchez, M. L. (2021). La experiencia educativa en el aula. En M. A. Rodríguez Domenech (Coord.), *Una forma diferente de educar a través de la ciudad: El proyecto ¡Nosotros Proponemos!* (pp. 57–70). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Martínez Agut, M. P. (2022). La educación para el desarrollo y la ciudadanía global en el marco de la cooperación al desarrollo y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Quaderns d'Animació i Educació Social*, (35). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8269821>

Morales, A. J., Santana, D., & Sánchez Giménez, L. (2017). Identidades territoriales y educación ambiental: Del paisaje emocional al paisaje cultural. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (89), 12–17. Graó.

Nin, M. C., & Lorda, M. A. (2019). Educación geográfica y formación en ciudadanía desde la perspectiva de los derechos humanos. *Cardinalis. Revista del Departamento de Geografía, FFyH-UNC*, 7(13), 136–153. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/index>

Ortega Sánchez, D., & Olmos Vila, S. (2018). Los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas en la enseñanza de las ciencias sociales. En M. A. Jara & A. Santisteban (Coords.), *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica* (pp. 203–214). Universidad Nacional de Comahue; Universidad Autónoma de Barcelona.

Pastor-Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 525–544. <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol59/iss220/1/>

Ortega Rocha, E. V., & Pagès Blanch, J. (2021). La formación de la conciencia geográfica en el aula: Estudio de casos en educación secundaria en Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, (79), 325–344. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071834022021000200325

Puertas-Aguilar, M. Á., Álvarez-Otero, J., & de Lázaro-Torres, M. L. (2021). The challenge of teacher training in the 2030 Agenda framework using geotechnologies. *Education Sciences*, 11(8), 381. <https://doi.org/10.3390/educsci11080381>

Romero Ariza, M. (2014). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1970>

Sánchez Emeterio, G., & Plaza Tabasco, J. J. (2023). Objetivos de Desarrollo Sostenible y geografía: Concepciones alternativas y actividades propuestas en situaciones de aprendizaje por maestros en formación. *Didáctica Geográfica*, (24), 151–175. <https://doi.org/10.21138/DG.661>

Sanchis, C., & Díez, I. (2012). Huerta y ciudad: Contigüidad geográfica y distancia cultural. En P. Romero & M. Francés (Eds.), *La huerta de Valencia: Un paisaje cultural con futuro incierto* (pp. 77–98). Universitat de València.

Souto González, X. M. (2011). Geografía y otras ciencias sociales: La interdisciplinariedad y la selección de contenidos. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la geografía y la historia*. Graó.

Souto, X. M. (2017). Los métodos didácticos en la enseñanza del espacio geográfico. En R. Sebastiá & M. E. Tonda (Coords.), *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI* (pp. 73–96). Universitat d'Alacant.