

Espacios abiertos y educación. Análisis e interpretación del lenguaje educativo de un espacio público

Education in open spaces. Interpretation and analysis of the educational language in public places

José Manuel Muñoz Rodríguez

Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca, España.

Susana Olmos Migueláñez

Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Salamanca, España.

Resumen

En este artículo, se plantea la posibilidad de considerar un parque público como educativo, válido para la construcción de las identidades personales y colectivas, no tanto por el hecho de ser un parque, ni por las actividades que allí se realizan sino, también, porque en sus raíces, vistas desde la base de la interrelación que mantienen los usuarios con el parque, hay educación, lo que muestra así el significado y la comunicación más allá de la tradición individual, basándose en la significatividad social y la competencia comunicacional de los espacios.

Para ello, los autores, previa exposición de los antecedentes y el marco teórico, han llevado a cabo una investigación descriptiva utilizando la técnica de encuesta en formato de entrevista estructurada que han pasado a una muestra representativa de los tres principales colectivos que frecuentan el parque. Los resultados muestran un nivel de interrelación medio entre los usuarios y el parque, existiendo algunas diferencias significativas entre los grupos, lo que nos permite concluir que el parque posee un lenguaje educativo, que la acción educativa necesita de este tipo de investigaciones que marchen en coderiva con los procesos sociales, espaciales y temporales de la sociedad, y que la Pedagogía de los espacios, apoyada en la sustitución de la idea abstracta de espacio por el concepto de espacio de acción, inherente a la acción humana y, por consiguiente, a la acción educativa, se nos presenta como una línea de actuación susceptible de incorporación en espacios vivenciales.

Palabras clave: procesos educativos, investigación educativa, pedagogía del lugar, educación urbana.

Abstract

This article shows the possibility to consider a public park as an educational space, useful for the building up of the personal and collective identities, not because of the fact of being a park, neither for the activities carried out on it, but also, because in its roots -seeing based on the interrelation maintained by the users of the park- there is education which shows the meaning and the communication beyond the individual tradition, on the basis of the social meaning and social competence of spaces.

Prior exposition of the background and the theoretical frame, the authors have carried out a descriptive research using the structured interview as a technique, which has been completed by a representative sample of the three main collectives that go usually to the park. The results show an average level of interrelation between users and the park. Certain interesting differences between the groups have been noticed, leading us to conclude that the park possesses an educational language. The educational action needs this kind of research studies that go in relation with the social, spatial and timed processes of the society. The Pedagogy of the spaces, based on the substitution of the abstract idea of space as a space of action concept, which is inherent to the human action and, consequently, to the educational action, is presented as a way of action which might be incorporated into living spaces.

Key words: educational processes, educational research, pedagogy of place, urban education.

Antecedentes y planteamiento del tema

Haciendo propias las palabras de Zubiri (1996, p. 11), en las que indica que «hablar del espacio no es una originalidad muy grande pero siempre es un tema interesante», presentamos el resultado de una investigación centrada en el análisis de la educatividad de un espacio público, concretamente el parque Picasso situado en la ciudad de Salamanca¹. Una temática, la de los espacios, que ha sido estudiada desde numerosos ámbitos científicos, situados conceptual y epistemológicamente dentro de un amplio abanico de posibilidades, y adoptando diversos modos de ver aquello que nos rodea, nos acoge, nos configura y permite, a su vez, que lo decoremos a nuestro entender, estableciendo un binomio,

⁽¹⁾ Investigación que lleva por título *Pedagogía de los espacios: Análisis e interpretación de la educatividad del parque Picasso de Salamanca*, financiada en convocatoria pública por la Universidad de Salamanca, 2005-2007, y dirigida por el Dr. José Manuel Muñoz Rodríguez.

espacios y personas, interrelacionado, lo que facilita un escenario susceptible de múltiples interpretaciones educativas².

En el ámbito pedagógico, salvando algunas corrientes y pensadores –Montessori, Pestalozzi, Ferrer i Guàrdia, Dewey, Freinet, Lorenzo Milani, Freire o el mismo Vygotsky entre otros muchos, y sus respectivas corrientes pedagógicas (AAVV, 2000; Trilla, 2002)–, estamos acostumbrados a ver e interpretar la educación como un elenco de procesos y fenómenos de corte interpersonal, mediados principalmente por la palabra, en los que la persona es el eje central del proceso. Ha sido habitual que prevalezcan enfoques básicamente personalistas, relegando hacia el conjunto de aspectos coyunturales todo aquello que se entiende está fuera de la piel del individuo (García Carrasco y García del Dujo, 2001; Gould, 2003; Wulft, 2004).

Es cierto, y de obligada referencia, que algunas disciplinas pedagógicas han conocido en los últimos veinte años un incremento de sus reflexiones en este sentido. La Historia de la Educación, la Arquitectura Escolar, la Organización Escolar, la Pedagogía Comunitaria, la Pedagogía Urbana o la Educación Ambiental son algunos de los campos que se han detenido en esta variable de forma especial. Algunos de los autores y trabajos al respecto son Trilla, (1986); Viñao, (1993-1994); Luque, (1995); Heras, (1997); Gutiérrez, (1998); Escolano, (2000); Lucio-Villegas, (2001); Romañá, (1994, 2004); Trilla y Puig, (2003); Colom, (2005); López Martínez, (2005). La aceptación de la interrelación entre espacio y desarrollo humano, entre lugar e interacción social, nos ha llevado, históricamente, a la búsqueda de diseños arquitectónicos nuevos que atendiesen a las demandas formativas de las futuras generaciones. No obstante, coincidimos con el profesor Muntañola en que: «las relaciones entre arquitectura y educación son múltiples y complejas. Lo que normalmente se estudia es la arquitectura de las instituciones educativas. Sin querer ofender a nadie, esta relación (aunque muy significativa) no es la más importante del tema» (2004, p. 221)

En este sentido, llevamos un tiempo en el que nos preocupa la reflexión en torno al modo de cómo poder articular e interpretar los procesos primarios de formación, advirtiendo que uno de los elementos que debe ser leído a la luz de los aconteceres actuales es el del espacio en donde adquieren sentido dichos procesos (Dobson, 2002). Una inquietud que se viene haciendo realidad en una línea de investigación: la de los espacios como agentes educativos o, dicho de otro modo, la del análisis y la interpretación de las bases que justifican y ponen de

² Sería interminable la lista de ámbitos científicos que han vertido sus esfuerzos en clarificar la relación sujeto-espacio. De ponernos a hacer tal ejercicio, deberíamos establecer una doble categoría: cronológica, distinguiendo entre las aportaciones históricas de la filosofía o la geografía –ciencias más antiguas–, y las de las ciencias sociales más recientes como el urbanismo, la antropología, etc.; y conceptual a partir de la definición de espacio, del objeto espacio, en cada una de ellas. No obstante, no es el momento de desgranar el análisis disciplinar establecido en los distintos ámbitos científicos (Muñoz, 2004).

manifiesto la educatividad que los espacios poseen, lo que se cristaliza en la línea de trabajo que denominamos la Pedagogía de los espacios.

En investigaciones anteriores, hemos identificado una compleja matriz de vectores que dimensionan las relaciones que se establecen entre los sujetos y los espacios y que ha sido de gran interés para explicar la potencialidad educativa que tienen éstos³. En esta ocasión, basados en el eje central de la matriz y en algunos de los vectores establecidos, hemos buscado comprobar el alcance y las posibilidades reales que pueden tener en un espacio concreto de la ciudad de Salamanca. Nuestro interés se ha centrado en corroborar en la práctica que el parque Picasso situado en la ciudad de Salamanca puede ser considerado un espacio público educativo, válido para la construcción de las identidades personales y colectivas de determinados sujetos, no sólo por el hecho de ser un parque, ni por el mobiliario urbano del que dispone o las actividades que allí se realizan, sino, también, porque en sus raíces, vistas desde la base de la interrelación que mantienen los sujetos con el parque, hay educación.

Precisiones teóricas y conceptuales

Previo a la exposición del proceso de la investigación y los resultados obtenidos, consideramos oportuno introducir, brevemente, alguna precisión teórica y conceptual que nos ayudará a clarificar y fundamentar el contenido de la investigación.

En primer lugar, hemos de referirnos al concepto central de la investigación: el de espacio. Si analizamos la literatura al respecto, comprobamos que son muchos y muy diversos los términos que se vienen utilizando para referirse al lugar en el que se lleva a cabo la acción vital del individuo, un terreno conceptualmente difuso y amplio que, en ocasiones, dificulta el estudio de aquello que fundamenta la interdependencia entre los sujetos y sus ámbitos de convivencia.

Esa amplitud conceptual es la que nos ha permitido admitir este término como base para la creación de un constructo en el que caben todos aquellos otros matices que nos aportan los conceptos de medio, entorno, contexto, ambiente o lugar, entre otros, proporcionándonos un orden categorial preciso y no sólo una categoría determinada, un enfoque integrador que reconduce los matices conceptuales hacia una instancia multinivel donde el sujeto se

³ Muñoz (2004) y *Sujeto y espacio: análisis de procesos formativos, investigación financiada por la Junta de Castilla y León, 2002-2004*, dirigida por el Dr. Ángel García del Dujo.

desenvuelve al tiempo que construye su identidad (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2007). Se trata de una integración llevada a cabo desde el concepto de ambiente o conjunto de circunstancias que rodean al sujeto, el de contexto o condicionantes internos y externos del sujeto que forman su realidad física y social, el medio, o los factores físicos, sociales, culturales, económicos, etc., que circundan al sujeto y se relacionan con él o el de lugar entendido como territorio o espacio acotado donde se expresan las experiencias individuales y sociales, configurando todo ello un cuerpo semántico que da cuerpo al concepto de espacio (Romaña, 1994; Muntañola, 1996; Sola-Morales y otros, 2000; Pellegrino, 2003).

En segundo lugar, hablamos de una línea de investigación que denominamos Pedagogía de los espacios. Expresado con brevedad, implica, por un lado, plantear un pequeño giro conceptual en el sentido, ya indicado, de no seguir pensando que los espacios de convivencia ayudan a construir las identidades de las personas y, por el contrario, avanzar sin analizar y reconstruir en profundidad las bases teóricas que justifican y dan sentido al potencial educativo que tienen estos espacios de convivencia: «Las potencialidades educativas de los lugares apenas han sido tratadas en la literatura española» (Romaña, 2004, p. 200). Y, por otro lado, conlleva desarrollar nuevos postulados metodológicos que deben mostrar la Pedagogía como una ciencia social de los espacios a partir de las interdependencias entre los aspectos sociales y culturales del espacio con los aspectos físicos y geográficos y con los individuos.

A las ciencias de la educación y a la Pedagogía como ciencia general de la educación incumbe ahora la tarea de proceder a una investigación sobre los espacios sociales... destinados a considerarlos como ambientes educativos potenciales (Gennari, 1998, p. 64).

En tercer lugar, esta línea de investigación nos ha dado como resultado, entre otros, lo que hemos llamado una matriz vectorial, es decir, una estructura semiótico-educativa, correlato del conjunto de regularidades que presentan los espacios en la dinámica relacional que establecen con los sujetos, en alusión a esa totalidad con la que la vida de una persona se hace interdependiente (Muñoz, 2005). Esa zona, en términos vygotskianos, de relación, de construcción de la persona, que está basada en un abanico de regularidades de los espacios que conectan a su vez con dimensiones plurales, cognitivas, afectivas, y siempre pragmáticas del sujeto y que, a su vez, trasluce lo que debe ser un lenguaje educativo que nos ayuda a interpretar los procesos identitarios de las personas, reubicando los fenómenos educativos en la vida cotidiana.

Y, por último, mencionar los vectores que dan cuerpo a la investigación, si bien los concretaremos en términos educativos más detenidamente cuando analicemos los resultados: la territorialidad, que alude a la experiencia territorial que las personas experimentan cuando interaccionan con el espacio, incidiendo en aspectos de proximidad o deshumanización, de

identidad personal y grupal, o de apropiación y personalización de un espacio (Estébanez, 1982; Hiernaux y Lindon, 2007); la afectividad o el componente emocional del espacio, cargado de aspectos que despiertan y enriquecen el ámbito afectivo del sujeto y al que se puede llegar analizando el modo en que los sujetos hablan y sienten el espacio, toman decisiones y realizan acciones concretas; la relacionalidad o competencia relacional de los espacios como elemento de socialización y relación; la significatividad, que alude al significado sociocultural del espacio, y, por último, la comunicabilidad, o elemento comunicacional del espacio. En definitiva, los elementos de identidad, afecto, relación, significado y comunicación que se transmiten entre el parque y los individuos (Sosa, 2000; Calvi, 2003; Pellegrino, 2003).

Objetivo e hipótesis de la investigación

El objetivo general de la investigación es comprobar si la experiencia que viven los sujetos que transitan y utilizan el parque público Picasso de la ciudad de Salamanca nos permite atestiguar que existe educación en las entrañas del citado parque sobre la base del conjunto de interrelaciones que experimentan. Hemos buscado comprobar que el parque Picasso –parque emblemático en cuanto a usos y disfrute del mismo por poblaciones heterogéneas– es educativo no sólo porque las actividades que se llevan a cabo en él son educativas sino también porque posee elementos educativos intrínsecos que favorecen procesos primarios de formación.

La hipótesis de partida ha sido corroborar que, si el parque Picasso es el ámbito en el que se producen algunos de los procesos vitales de las personas que allí conviven, y también procesos de construcción de sus identidades, es posible que existan algunas variables o vectores significativos, comunicacionales, relacionales, significativos y afectivos que explican la interdependencia que se establece entre el parque y los sujetos, de manera que su conocimiento y análisis podría proporcionarnos una optimización de los procesos que ahí se desarrollan. El parque, desde esta perspectiva, no es sólo un determinado medio físico, un escenario para sus comportamientos, sino también un agente activo en el proceso de construcción de sus identidades.

Metodología empírica: un estudio de encuesta

Para el estudio y/o investigación descriptiva que hemos llevado a cabo, se ha utilizado la técnica de encuesta en formato de entrevista estructurada (Torrado, 2004).

Contenido de la encuesta: variables e indicadores

El contenido del cuestionario sobre «la educatividad del Parque Picasso de Salamanca» fue elaborado a partir de los resultados obtenidos en investigaciones previas, citadas anteriormente en la nota 3⁴. Se estructura en cuatro apartados, más un espacio voluntario de observaciones, y, si bien los resultados que presentamos no responden a la totalidad de la investigación, sí presentamos brevemente, en este apartado, el cuestionario en su integridad. En primer lugar, engloba variables de identificación y clasificación como sexo, grupo de pertenencia, edad, situación profesional, estudios, etc. El segundo apartado, al igual que el cuarto, reúne preguntas en las que el sujeto debe manifestar el grado de acuerdo o desacuerdo en relación con las mismas –escala Likert– (Morales, Urosa y Blanco, 2003), con el fin de indagar en una serie de características que definen la vitalidad de un espacio, siguiendo las directrices de Bentley y otros (1999). El tercer bloque está compuesto por una serie de ítems de elección múltiple en los que buscamos mostrar el alcance del que consideramos eje central de la Pedagogía de los espacios: los conceptos de interrelación e interdependencia que analizaremos posteriormente. Y el cuarto bloque es fruto de la matriz de vectores mencionada con anterioridad. Hemos optado por los más representativos y los hemos traducido en forma de encuesta, con una serie de ítems, también escala Likert.

⁴⁾ De igual forma, nos hemos acercado a algunos cuestionarios que ya habían sido validados en investigaciones recientes con respecto a parques o espacios de ocio, si bien el contenido de sus investigaciones estaba centrado en aspectos puramente arquitectónicos y urbanísticos, con escaso carácter educativo (Gorbella, Madariaga y Rodríguez, 2002; Puyuelo, Gual y Galbis, 2005). Debemos mencionar igualmente una investigación que nos ha servido de referencia: *The Pennsylvania State University. Methodological issues associated with customer satisfaction measurement and market segmentation at water-based recreation areas. A Thesis in Leisure Studies By Robert Clyde Burns*, cuyo cuestionario ha trabajado el tema de la recreación y espacios al aire libre y su relación con el usuario: <http://ebiz.bm.nysu.edu.tw/2006/ktsai/METHODOLOGICAL%20ISSUES%20ASSOCIATED%20WITH%20CUSTOMER%20SATISFACTION.pdf> (Última consulta: 03/09/2007).

Y, de igual modo, hemos de anotar algunas de las visitas que hemos hecho a los Websites de grupos de investigación cuyos trabajos hemos consultado pues sus líneas de actuación versan bien sobre espacios públicos (PPS Project for Public spaces: http://www.pps.org/parks_plazas_squares/), bien sobre espacios abiertos (open spaces: <http://www.openspace.eca.ac.uk/index.htm>), entre otros (Última consulta 05/09/2007).

Población y muestra

La población objeto de estudio está constituida por tres grupos de personas que frecuentan el parque Picasso, los días laborables, en verano: las personas que lo frecuentan para participar de los juegos populares que allí se practican a diario, la *calva* y la *petanca* (constituyen el grupo 1), aquéllas que acuden junto a sus hijos (grupo 2) y quienes van a sentarse o a pasear por el parque (grupo 3).

Para establecer el tamaño de la muestra, hemos realizado medidas de conteo del número de personas que, entre las 19 y 20 horas (hora seleccionada para pasar las encuestas), frecuentan el parque a diario, oscilando unos días entre 70-100 y otros entre 100-150. Tomando como referencia las aportaciones de Rodríguez Osuna (1991) en relación con el muestreo, y considerando como promedio de observaciones el tamaño de la población en $N=100$, estimamos que el tamaño de muestra $n=40$ constituye una expresión representativa de dicha población, asumiendo un error de estimación del 3%, a un nivel de confianza del 95%. El resultado obtenido tras la aplicación de la encuesta por grupos y sexo es el siguiente: el grupo 1 (11 hombres), el grupo 2 (dos hombres y 17 mujeres) y el grupo 3 (dos hombres y 12 mujeres). La muestra total está constituida por 15 hombres y 27 mujeres.

Aplicación de la encuesta y análisis de los datos

Una vez elaborada una encuesta piloto, procedimos a su validación, aplicándola a cinco expertos en Pedagogía, dos expertos en Metodología de la investigación educativa y a dos personas de entre 60-75 años que frecuentan el parque, para que incluyesen las observaciones y los comentarios que estimasen oportunos antes de su elaboración definitiva. Corregidos algunos aspectos, aplicamos la encuesta durante los meses de julio y agosto de 2006. Una vez obtenidas las respuestas, se procedió a su registro con la ayuda del paquete estadístico SPSS v.13.0⁵ y, por último, realizamos los análisis estadísticos oportunos, análisis descriptivos y análisis inferenciales paramétricos y no paramétricos (prueba de análisis de varianza y prueba de chi cuadrado), y un informe final con los resultados obtenidos.

⁵ Licencia del Campus de la Universidad de Salamanca.

Resultados del estudio

Caracterización de los encuestados

Las características de la población objeto de estudio vienen definidas por una serie de variables de clasificación que corresponden a factores, básicamente, sociales como el estado civil, el sexo, la edad, la situación profesional o la titulación académica.

En primer lugar, atendiendo a la variable sexo confirmamos la distribución que esperábamos encontrar mostrando diferencia significativa en función de los grupos considerados (chi cuadrado $-j^2-X^2-$ =26,847; $p = 0,000$; n.s. 0,05). El grupo 1 (juegos populares, $n=10$) está formado por hombres de forma exclusiva, el 100%, mientras que los otros dos grupos, ir con niños ($n=17$) y pasear ($n=14$), son mayoritariamente femeninos, el 82,2% y el 85,7%, respectivamente. En cambio, si realizamos un análisis por estado civil, no encontramos diferencias significativas entre los tres grupos (chi cuadrado=8,451; $p = 0,207$; n.s. 0,05), siendo mayoritarios los casados, 63,3%, principalmente en el grupo 2, y minoritarios los separados, 3,3%.

En la variable edad, observamos que en los grupos 1 y 3 hay mayor población con una edad comprendida entre 45-65 años, 54,5% y 57,1%, respectivamente, mientras que en el grupo 2 los sujetos poseen entre 30-45 años, mayoritariamente (82,4%). Debemos afirmar, considerando un nivel de significación de 0,05, que estas diferencias son significativas entre los grupos (chi cuadrado=24,50, $p=0,000$). En la variable situación profesional, observamos que hay diferencias significativas entre los grupos (chi cuadrado = 17,707, $p =0,001$), los sujetos del grupo 1 manifiestan trabajar fuera de casa (45,5%) o ser pensionistas (54,4%), los del grupo 2 se decantan por trabajar fuera de casa (52,9%) o trabajar en casa (41,2%) y los sujetos del grupo 3 en un 64,3% afirman trabajar en casa y un 28,6% lo hacen fuera de casa.

Igualmente, hay diferencias significativas (chi cuadrado=17,473, $p=0,008$) en la variable estudios que tienen, de tal forma que los sujetos del grupo 1 poseen en un 63,6% estudios de secundaria, los del grupo 2 en un 35,3%, secundarios, y los del grupo 3 muestran de nuevo que poseen estudios secundarios en un 71,4%. En definitiva, del total de la muestra, un 54,8% posee estudios secundarios, un 16,7% estudios superiores, un 14,3% estudios primarios y el 14,3% restante declara poseer otros estudios no especificados.

En suma, los datos muestran una población con diferencias significativas, tanto en edad, como en estudios, en situación profesional, etc. Ello corrobora la necesidad que existía, a la

hora de llevar a cabo el estudio, de establecer tres grupos distintos en la clasificación de la muestra.

Análisis del nivel de interrelación entre los usuarios y el parque y su posible incidencia educativa. Descripción y contraste intergrupos

Presentamos los resultados obtenidos de una serie de ítems de elección múltiple donde analizamos el grado de interrelación e interdependencia –conceptos base de la Pedagogía de los espacios– existente entre el parque y los usuarios. Una primera pregunta, de carácter abierto y cualitativo, les hizo definir el parque en una sola palabra, esa primera impresión que cada uno tiene del parque que, en definitiva, responde, de forma global, a la relación que existe entre ambos protagonistas. Como era de esperar, las respuestas fueron diversas: 33, con connotación positiva y nueve, con negativa.

Los resultados no son muy significativos. Bien es cierto que sobresalen los calificativos positivos sobre los negativos, síntoma de que las personas consideran el parque interesante para sus vidas. De entre los positivos, con una frecuencia mayor de 3 (1-5), tenemos los apelativos de bonito (9), que generalmente se utiliza cuando se alude a cosas y no tanto a personas; el de agradable (5), que se suele utilizar no sólo para sitios sino también para personas, y el de acogedor (3). Salvando el calificativo de agradable, que nos puede ofrecer un primer síntoma de relación cuasipersonal entre los usuarios y el parque, el resto son calificativos que se suelen acuñar cuando hablamos de los espacios de forma totalmente material. Sólo uno de los sujetos habla del parque en términos de alegre y otro como bueno, calificativos que de haber tenido mayor referencia nos hubiera permitido hablar de un nivel de interrelación interesante sobre la base a la hipótesis planteada.

Una segunda pregunta invitaba al sujeto a decantarse por una respuesta muy significativa para nosotros, pues intentamos con ella ver el porcentaje de personas que ven el parque como un lugar, con todo el significado social, cultural y educativo que tiene esta palabra y que no entramos a detallar, o de un paisaje, concepto que alberga una mayor carga física, geográfica, y con menores posibilidades educativas (Cullen, 1971; Alguacil y Montañés, 1998). Un 47,6% de los encuestados considera que el parque es un lugar, y, si bien los porcentajes varían según el grupo que tomemos como referencia (grupo 1: 72,7%; grupo 2: 29,4%; grupo 3: 50,0%), no existen diferencias significativas entre ellos ($\chi^2=9,664$, $p=0,140$; a un nivel de significación del 0,05). Lo más interesante es que una escasa parte de la muestra de la población, el 7,1%, lo considera sólo un paisaje. Eso demuestra la interconexión e interdependencia que puede existir, de entrada, entre las personas y el parque. Y ambas cosas a la vez lo considera

un 42,9% (reseñar que en el grupo 2 lo hace el 64,7%), quedando un 2,4% que acuña que ninguna de las dos).

La tercera pregunta buscaba analizar las causas por las que los encuestados acuden al parque: una necesidad, una ilusión y una amistad, por un lado, y pasar el rato, salir de casa y una costumbre como preguntas menos significativas. Aunque hay diferencias entre los grupos, éstas no son significativas salvo en los ítems 1 (una necesidad: chi cuadrado=9,567, $p=0,008$), a favor del grupo 2 (64,7%) y el 5 (pasar el rato: chi cuadrado =13,534, $p=0,001$) a favor de los grupos 1 (100%) y 3 (92,9%). El ítem más valorado positivamente es, para el grupo 1 y 3 el 5, «Pasar el rato», mientras que para los sujetos del grupo 2 el ítem mejor considerado ha sido el 1, «Una necesidad». En principio, las respuestas no son excesivamente significativas en el aspecto educativo pues «Pasar el rato» no implica elementos de decisión, libertad, ocupación positiva del tiempo, etc. Y, al contrario de lo que pueda parecer, no resulta tampoco significativo que el grupo 2 opte por la respuesta «Una necesidad» pues no hay más que observar al grupo para comprobar que la necesidad no responde a intereses vitales de las personas sino, más bien, de aquéllos que las acompañan, los niños. En general, tienen mayor frecuencia los ítems que responden a un nivel de interrelación bajo, pasar el rato, salir de casa, una costumbre.

La cuarta pregunta se centraba en una cuestión bien sencilla: qué le proporciona al sujeto la actividad que realiza en el parque. La acción no sólo se regula por aspectos normativos morales, sino también por normas espaciales, de forma que existen espacios que posibilitan determinadas acciones y otros que inhiben determinados comportamientos del sujeto. Las opciones eran: afinidad, diversión, nada en particular, soledad o fastidio.

Respecto de los resultados, vemos diferencias significativas entre los grupos en los ítems 1, «Fastidio» (chi cuadrado=12.353; $p=0,002$), a favor del grupo 2, con un porcentaje del 41,2%. También hay diferencias significativas en los ítems 3, «Nada en particular» (chi cuadrado = 6,963, $p=0,031$) a favor del grupo 3, con un porcentaje del 42,9%. En el ítem 5, «Diversión» también se dan diferencias significativas a favor del grupo 1, el 90,9%, si bien los otros dos grupos también la consideran así con un porcentaje significativo. Resulta llamativo que la acción que llevan a cabo en el parque produzca, mayoritariamente, diversión, lo que genera alegría y bienestar en la persona. Los tres grupos obtienen en esa respuesta el mayor porcentaje, bien es cierto que en el grupo 3 hay un porcentaje significativo de personas que se sienten indiferentes, un 42,9%, lo que denota poca interconexión e interdependencia con el parque, que se traduce en escasas posibilidades de encontrar trazos educativos. Y también hemos de destacar que para el grupo 2, en un 41,2%, resulta «Fastidio». Ello enlaza con la respuesta anterior, en la que indicaban que acudían al parque por necesidad, pero hacíamos hincapié en que no era una necesidad real de ellos sino derivada de quienes les acompañan.

En busca de la construcción del lenguaje educativo del parque: contraste de hipótesis en función del grupo de pertenencia

Para profundizar en el análisis de parte de los datos obtenidos, optamos por realizar un análisis de varianza de un factor, con el que vamos a comparar el efecto de una variable independiente (grupo de pertenencia) sobre la variable dependiente (grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de enunciados en los que se reflejan las creencias, afectos y conductas de los sujetos en el parque).

Con este análisis, nos centramos en los ejes centrales de la Pedagogía de los espacios: los vectores que hacen las veces de arterias, permítanme el símil, a través de los cuales vemos el posible caudal educativo que puede tener un determinado espacio. Está dividida en tres grupos de preguntas: el primero hace referencia al vector de la territorialidad; el segundo, a los de la afectividad y la relacionalidad y el último bloque de preguntas, a la significatividad y la comunicabilidad.

Con el vector de la territorialidad, asumimos que, desde el momento en que pretendemos mostrar el alcance que pueden llegar a tener los espacios como «agentes educativos», estamos demandando la presencia de un lenguaje que busca sus anclajes comunicativos en la propia realidad social y cultural donde las personas encuentran sentido a su existencia. La territorialidad, en principio, implica poner límites a un modo y manera de estar en los espacios, lo que se traduce no como aquello donde algo termina sino, más bien, como el punto donde algo o alguien comienza a afirmar su propia existencia (Cupta y Ferguson, 1992). Supone asumir, desde otro ángulo, uno de los procesos anímicos y sociales de cualquier sujeto. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla XVI.

TABLA I. Análisis de varianza sobre ítems relacionados con la territorialidad en función de los grupos de pertenencia

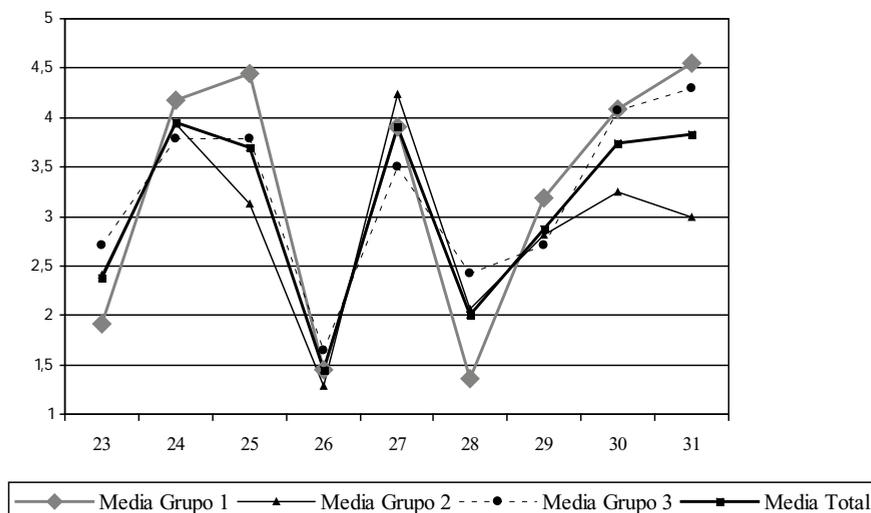
| Territorialidad | Grupo 1 Juegos populares n (=10) | | Grupo 2 Estar con niños n (=17) | | Grupo 3 Pasear/ Sentarse n (=14) | | Total N (=41) | | ANOVA | | DIF. | | |
|---|----------------------------------|------|---------------------------------|------|----------------------------------|------|---------------|------|-------|------|------|-----|-----|
| | Med. | Sx | Med | Sx | Med | Sx | Med | Sx | F | p. | 1/2 | 1/3 | 2/3 |
| 23. Las características del parque no son muy agradables | 1,91 | 0,70 | 2,41 | 0,93 | 2,71 | 1,32 | 2,38 | 1,05 | 1,87 | 0,16 | | | |
| 24. El parque responde a las necesidades de los que lo usamos | 4,18 | 0,60 | 3,94 | 1,14 | 3,79 | 0,97 | 3,95 | 0,96 | 0,51 | 0,60 | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|--|---|
| 25. El parque me ayuda a vivir | 4,45 | 0,52 | 3,12 | 1,45 | 3,79 | 1,12 | 3,69 | 1,25 | 4,47 | 0,01 | | | |
| 26. No me encuentro bien adaptado al parque | 1,45 | 0,52 | 1,29 | 0,47 | 1,64 | 0,74 | 1,45 | 0,59 | 1,35 | 0,27 | | | |
| 27. Venir al parque es una necesidad | 3,91 | 1,04 | 4,24 | 1,09 | 3,50 | 0,94 | 3,90 | 1,05 | 1,95 | 0,15 | | | |
| 28. Mi relación con el parque no es gratificante, satisfactoria | 1,36 | 0,50 | 2,06 | 1,29 | 2,43 | 1,22 | 2,00 | 1,16 | 2,82 | 0,07 | | | |
| 29. Su vida está ligada al parque | 3,18 | 1,07 | 2,82 | 1,46 | 2,71 | 1,43 | 2,88 | 1,34 | 0,38 | 0,68 | | | |
| 30. Considero el parque como algo propio | 4,09 | 0,70 | 3,24 | 1,48 | 4,07 | 1,38 | 3,74 | 1,32 | 2,17 | 0,12 | | | |
| 31. Me siento identificado con el parque | 4,55 | 0,52 | 3,00 | 1,58 | 4,29 | 0,46 | 3,83 | 1,26 | 8,66 | 0,00 | * | | * |

En el análisis de varianza, observamos que los grupos 1 y 3 obtienen una media más alto en el ítem 31, «Me siento identificado con el parque», mientras que el grupo 2 se muestra más de acuerdo con el ítem 27, «Venir al parque es una necesidad». Volvemos a percibir las claras diferencias existentes entre quienes acompañan a los niños al parque y quienes toman la iniciativa por interés propio. A pesar de que existen diferencias entre los grupos, debemos destacar que éstas sólo son significativas en el ítem 31 entre los grupos 1 y 2 y 2 y 3 en un nivel de significación del 0,05, destacando que tanto el grupo 1 como el 2 sí que se sienten identificados.

En general, percibimos una falta de adaptabilidad por parte de los usuarios, si bien un buen número de ítems tiene una acogida que se encuentra en la media o un poco por encima de ella. En general, podemos decir que este vector se encuentra en el parque en un nivel medio.

FIGURA I. Nivel de educatividad del parque en función del vector «territorialidad»



En segundo lugar, nos hemos detenido en los vectores que hacen referencia al afecto y a la relación. La distribución y ordenación del parque reformula las relaciones del sujeto tanto con el resto de personas como con el parque en sí. Estos vectores vienen fundamentados, de un lado, por el hecho de que el hombre puede ser considerado un «animal social» que se encuentra sujeto a un sistema relacional y, de otro lado, por la cuestión de que cualquier relación humana y social es siempre relación comprendida en un espacio e influida, en muchos casos, por un componente emocional. Implica, en pocas palabras, concebir el parque como un lugar emocional, cargado de aspectos que despiertan y enriquecen el ámbito afectivo del sujeto y al que se puede llegar analizando el modo en que los sujetos hablan y sienten el espacio, toman decisiones y realizan acciones concretas. No olvidemos que muchas de las manifestaciones emocionales que expresan los sujetos respecto de los otros y, principalmente, de lo otro, el parque –miedo, asco, agresividad, etc.–, son producto del lazo afectivo que mantienen ambos protagonistas, sujeto-parque (Kaufmann, 1967). A continuación se muestran los resultados obtenidos.

TABLA II. Análisis de varianza sobre ítems relacionados con la afectividad/relacionalidad en función de los grupos de pertenencia.

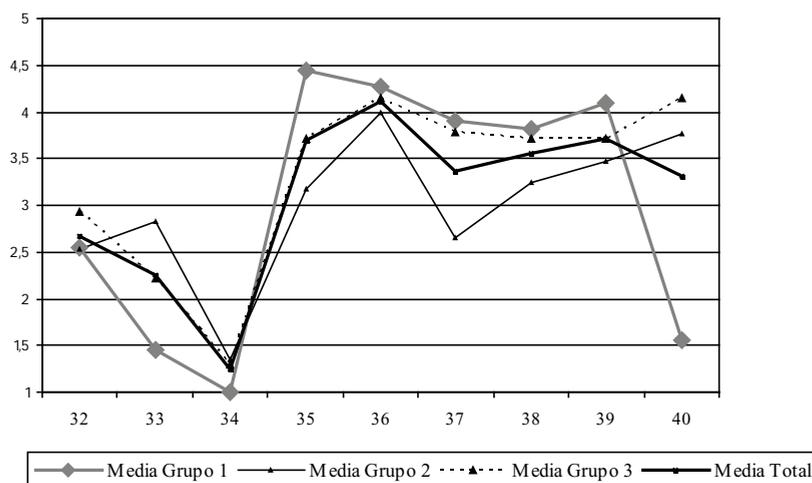
| Afectividad/ relacionalidad | Grupo 1 Juegos populares n (=10) | | Grupo 2 Estar con niños n (=17) | | Grupo 3 Pasear/ Sentarse n (=14) | | Total N (=41) | | ANOVA | | DIF. | | |
|---|---|------|--|------|---|------|------------------|------|-------|-------|------|-----|-----|
| | Med. | Sx | Med | Sx | Med | Sx | Med | Sx | F | p. | 1/2 | 1/3 | 2/3 |
| 32. En el parque me encuentro como «en mi casa» | 2,55 | 1,03 | 2,53 | 1,50 | 2,93 | 1,43 | 2,67 | 1,35 | 0,38 | 0,68 | | | |
| 33. No le tengo cariño al parque | 1,45 | 0,52 | 2,82 | 1,33 | 2,21 | 0,89 | 2,26 | 1,14 | 5,89 | 0,006 | * | | |
| 34. Si eliminaran el parque, me sentiría indiferente | 1,00 | 0,00 | 1,35 | 0,49 | 1,29 | 0,46 | 1,24 | 0,43 | 2,54 | 0,09 | | | |
| 35. El parque forma parte de mi vida | 4,45 | 0,52 | 3,18 | 1,18 | 3,71 | 1,26 | 3,69 | 1,17 | 4,62 | 0,016 | * | | |
| 36. El parque promueve la cooperación y el compañerismo | 4,27 | 0,64 | 4,00 | 1,11 | 4,14 | 1,02 | 4,12 | 0,96 | 0,26 | 0,77 | | | |
| 37. Mis amistades las he fraguado en el parque | 3,91 | 0,94 | 2,65 | 1,53 | 3,79 | 1,42 | 3,36 | 1,46 | 3,86 | 0,02 | | | |
| 38. Las relaciones establecidas son gracias al espacio que compartimos | 3,82 | 0,87 | 3,24 | 1,25 | 3,71 | 1,49 | 3,55 | 1,25 | 0,90 | 0,41 | | | |
| 39. Estoy obligado a entenderme con los demás mientras estoy en el parque | 4,09 | 0,53 | 3,47 | 1,54 | 3,71 | 0,82 | 3,71 | 1,13 | 1,00 | 0,37 | | | |
| 40. En el parque no me siento solo | 1,55 | 0,52 | 3,76 | 1,43 | 4,14 | 0,66 | 3,31 | 1,47 | 22,3 | 0,000 | * | * | |

El análisis de varianza nos muestra que hay diferencias significativas entre los grupos 1 y 2 en los ítems 33, «No le tengo cariño al parque»; 35, «El parque forma parte de mi vida», y 40, «En el parque no me siento solo»; en este último ítem, también hay diferencias entre los grupos 1 y 3, todo ello con un nivel de significación del 0,05.

Llama la atención que el grupo 1 considere que si se elimina el parque le es indiferente y, por el contrario, en la pregunta siguiente está muy de acuerdo en que el parque forma parte de su vida. Y, de igual forma, que el grupo 1 indique que se sienten solos en el parque y, por el contrario, añadan que el parque promueve la cooperación y el compañerismo. Volvemos a ver que los ítems redactados en negativo dificultan la comprensión por parte del grupo 1.

En suma, salvando el ítem 34, de redacción y comprensión dificultosa, el resto obtiene una puntuación que, en casi todos, supera la media, obteniendo algunos de ellos puntuaciones altas como el que hace referencia a la cooperación, al compañerismo y las relaciones y amistades. Dos vectores que podemos decir se encuentran presentes en un nivel medio-alto.

FIGURA II. Nivel de educatividad del parque en función de los vectores «afectividad/relacionalidad».



Y, por último, nos hemos detenido en los vectores de la significatividad y la comunicabilidad asumiendo que el parque es, ante todo, significado y comunicación. Queríamos ver si constituye uno de los referentes de sentido y explicación de la vida y de conformación de las personas merced a los significados que comportan: significados sociales, culturales, físicos, personales, etc. El hombre, además de adaptarse al medio como lo hace el resto de animales, necesita construir discursos, narraciones, acerca del espacio que le den significación, emotiva y racional (Steven y Basso, 1996).

TABLA III. Análisis de varianza sobre ítems relacionados con la significatividad y comunicabilidad, en función de los grupos de pertenencia.

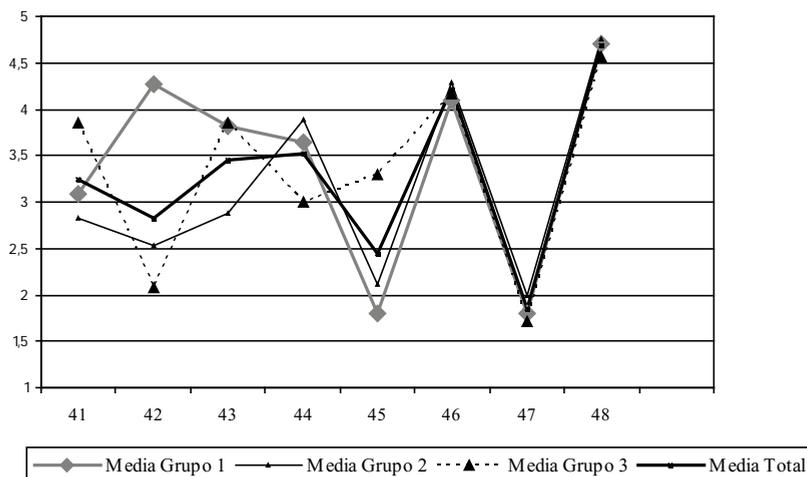
| Significatividad/ y comunicabilidad | Grupo 1 Juegos populares n (=10) | | Grupo 2 Estar con niños n (=17) | | Grupo 3 Pasear/ Sentarse n (=14) | | Total N (=41) | | ANOVA | | DIF. | | |
|--|----------------------------------|------|---------------------------------|------|----------------------------------|------|---------------|------|-------|------|------|-----|-----|
| | Med. | Sx | Med | Sx | Med | Sx | Med | Sx | F | p. | 1/2 | 1/3 | 2/3 |
| 41. El parque significa mucho en mi vida | 3,09 | 1,51 | 2,82 | 1,33 | 3,86 | 1,51 | 3,24 | 1,47 | 2,05 | 0,14 | | | |
| 42. Cada día que vengo al parque vivo situaciones nuevas | 4,27 | 0,64 | 2,53 | 1,46 | 2,07 | 0,99 | 2,83 | 1,43 | 12,33 | 0,00 | * | * | |
| 43. Pienso que comparto mi vida con este sitio | 3,82 | 0,60 | 2,88 | 1,72 | 3,86 | 0,53 | 3,45 | 1,25 | 3,28 | 0,04 | | | |
| 44. Las situaciones que se crean en el parque me son reconfortables, placenteras | 3,64 | 0,50 | 3,88 | 0,85 | 3,00 | 1,10 | 3,52 | 0,94 | 3,46 | 0,02 | | | * |
| 45. El clima de convivencia que se vive en el parque no es muy bueno | 1,80 | 0,63 | 2,12 | 1,05 | 3,29 | 1,43 | 2,44 | 1,26 | 6,25 | 0,00 | | * | * |
| 46. El parque favorece el diálogo | 4,10 | 0,56 | 4,29 | 0,58 | 4,17 | 0,57 | 4,21 | 0,57 | 0,39 | 0,67 | | | |
| 47. El parque no facilita el intercambio de ideas, alegrías, experiencias, etc. | 1,80 | 0,63 | 2,00 | 1,06 | 1,71 | 0,72 | 1,85 | 0,85 | 0,44 | 0,64 | | | |
| 48. Hay vida en el parque | 4,70 | 0,48 | 4,76 | 0,43 | 4,57 | 0,51 | 4,68 | 0,47 | 0,64 | 0,53 | | | |

Como podemos observar en la tabla anterior, con respecto del análisis de varianza existen diferencias significativas entre los grupos 1 y 2 en el ítem 42, entre los grupos 1 y 3 en los ítems 42 y 45 y entre los grupos 2 y 3 en los ítems 44 y 45.

En términos generales, se obtiene una puntuación bastante alta considerando que los que tienen una puntuación baja, como ocurría en la tabla anterior, son los que están redactados en forma negativa, como son el 47, «El parque no facilita el intercambio de ideas, alegrías, experiencias, etc.» y el 45, «El clima de convivencia que se vive en el parque no es muy bueno». Los ítems 46 y 48, referentes al diálogo y a la vida que hay en el parque, son los que obtienen una valoración más alta por parte de los tres grupos. Los demás ítems se sitúan en posiciones algo

superiores a la media. Esto se traduce en que estamos ante unos vectores que tiene un nivel medio-alto de presencia en el parque.

FIGURA III. Nivel de educatividad del parque en función de los vectores «significatividad/ comunicabilidad».



Conclusiones y prospectiva

En primer lugar, terminado nuestro trabajo, seguimos comprobando que la reflexión educativa necesita de este tipo de investigaciones que marchen en coderiva con los procesos sociales, espaciales y temporales en los que se mueve la sociedad. Los problemas que plantea la sociedad son cada vez más complejos, lo que obliga a seguir analizando el ritmo vital de las personas, los espacios en los que invierten su tiempo y los valores que sustentan dichas vivencias.

En segundo lugar, la Pedagogía de los espacios, apoyada en la sustitución de la idea abstracta de espacio por el concepto de espacio de acción, entendiéndolo como algo inherente a la actividad humana y, por consiguiente, a la actividad educativa, y no tanto como una variable externa que influye en ésta, se nos presenta como una línea de actuación susceptible de incorporación en espacios concretos.

En tercer lugar, hemos podido comprobar que la estructura vectorial, basada en una serie de regularidades o leyes que dan vida y sentido a las relaciones entre las personas y el parque, puede ser traducida en un cuestionario que permite, vía análisis cuantitativo, obtener algunos resultados interesantes desde un punto de vista educativo.

En cuarto lugar, y en referencia a la hipótesis de partida, hemos de afirmar que el parque Picasso situado en la ciudad de Salamanca no trasluce un potencial educativo claro en el grupo 2, y lo hace en términos medios en los grupos 1 y 3. Sí posee contenidos que permiten sentirse identificados a los sujetos, en relación, armonía y unión emocional, lo cual se puede traducir en elementos identitarios y de construcción de su identidad, como núcleo del proceso de construcción de su personalidad, pero no podemos traducir esos elementos, de forma global, en potencial educativo claro.

Y, por último, podemos concluir que hemos diseñado una herramienta en forma de cuestionario que, aun siendo conscientes de que no todo espacio es válido para cualquier tipo de acción ni toda acción es válida en cualquier espacio, puede ser extrapolable a algunos otros ámbitos de referencia donde conviven y se identifican las personas, principalmente si tiene características parecidas al parque Picasso, como puede ser otro parque o, incluso, una plaza pública.

Somos conscientes de que el escaso número de sujetos que han formado parte de la muestra ha podido suponer una limitación; quizá hubiéramos obtenido mejores resultados si hubiésemos pasado la encuesta a la población total que frecuenta el parque. Y, de igual modo, los resultados habrían tenido un mayor calado, principalmente de cara a los intereses de la Administración local, si se hubieran comparado con los resultados obtenidos en otro espacio, es decir, si se hubiera acometido este tipo de investigaciones desde el análisis de diferentes espacios.

Esta serie de conclusiones presentadas de forma concisa y clara nos dejan entrever, a modo de corolario de esta investigación, tres puntos de inflexión que nos permiten abrir perspectivas educativas. Por un lado, desde un punto de vista concreto y en alusión al que ha sido objeto de la investigación, hemos de decir que el parque permite y quizá necesite un reordenamiento que, a su vez, posibilite a los usuarios cuestionarlo todo permanentemente. Estamos ante relaciones más bien estáticas, que tienen más que ver con una perspectiva funcionalista que sociocultural, y desde un punto de vista educativo nos interesa más esto último que lo primero. Ante este reto, los gobiernos locales no sólo deben apoyarse en configuraciones administrativistas a diferente escala sino también en la propia comprensión de las dinámicas territoriales; se requiere mayor capacidad política para comprender y usufructuar el potencial que tienen los espacios en cuanto demandantes a la vez que emisores de respuestas a los retos que está planteando el fenómeno de la globalización, la sociedad en su conjunto y las personas y colectivos particulares (Hetherington, 1998).

Por otro lado, desde un punto de vista global, esta investigación y la teoría que la soporta nos permiten entender los fenómenos socioeducativos desde otra perspectiva. La Pedagogía de los espacios nos presenta nuevas dinámicas que permitan captar la unidad funcional que forman las personas y sus espacios de referencia, representados, en esta ocasión, por el parque Picasso de Salamanca. No estamos ante una idea abstracta sino, más bien, ante una configuración que interrelaciona las estructuras espaciales, físicas, naturales, sociales y culturales, y la estructura mental, conductual y afectiva del sujeto, dando cabida a una serie de órdenes y planteamientos lógicos, pues arrancan de las mismas raíces sociales de los usuarios.

Y, en último término, esta nueva perspectiva abre una vía de comprensión del hecho educativo, al menos, distinta a la tradicional. Casi nadie se extraña cuando oímos hablar de relaciones entre profesor y alumno o entre compañeros de clase, haciendo prevalecer la cultura del individuo y de las relaciones interpersonales por encima de cualquier otra. Y, de igual forma, tampoco nos llama la atención el uso de la variable inteligencia como referente del éxito de los procesos educativos. No obstante, nadie puede poner en duda que el desarrollo mental del sujeto, la construcción de su personalidad y su ser persona tienen una estrecha relación con aquello que los envuelve. El análisis y la interpretación de los espacios vitales, una mezcla de historia, cultura y geografía, puede servir para reforzar o complementar estas orientaciones que podemos catalogar como dominantes. Aunque nos empeñemos en manifestar y defender que la calidad de la persona se mide por su capacidad de pensamiento y manejo de la información, por sus magníficas realizaciones en el ámbito de las relaciones interpersonales, las prácticas que de forma más efectiva han sostenido a la especie humana han sido las prácticas comunitarias en espacios vivenciales donde el uno, el otro y lo otro han participado de forma interdependiente.

Referencias bibliográficas

- VV AA. (2000). *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis.
- ALGUACIL GÓMEZ, J. Y MONTAÑÉS SERRANO, M. (1998). La participación ciudadana en la transformación del paisaje urbano. En VV.AA., *El paisaje urbano en el marco de la sostenibilidad* (pp. 139-156). Segovia: Asociación para el estudio del paisaje/CNEAM.
- BENTLEY, I. ET AL. (1999). *Entornos vitales. Hacia una diseño urbano y arquitectónico más humano*. Barcelona: Gustavo Pili.

- CALVI, E. (2003). Proyecto y relato. La arquitectura como narración. *Arquitectonics. Mind, Land & Society*, 4, 53-69.
- COLOM, A. J. (2005). Discurso educativo y semántica de los espacios escolares. *Bordon*, 57 (1), 99-112.
- CULLEN, G. (1971). *El paisaje urbano. Tratado de estética urbanística*. Barcelona: Architectural press Blume-Labor.
- CUPTA, A. Y FERGURSON, J. (1992). Space, identity and the Politics of difference. *Cultural Antropology*, 7, 6-23.
- DOBSON, S. (2002). *The urban Pedagogy of Walter Benjamín. Lessons for the 21 Century*. Londres: University of London, New Cross.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESTÉBANEZ ÁLVAREZ, J. (1982). La Geografía Humanística. *Anales de geografía de la Universidad Complutense*, 2, 11-30.
- GARCÍA CARRASCO, J. Y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001). *Teoría de la Educación. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- GARCÍA DEL DUJO, A. Y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M (2007). Pedagogía de los espacios: análisis terminológico y construcción conceptual. *Ethos Educativo*, 39, 7-30.
- GENNARI, M. (1998). *Semántica de la ciudad y Educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder.
- GORBEÑA, S., MADARIAGA, A. Y RODRÍGUEZ, M. (2002). *Protocolo de evaluación de las condiciones de inclusión en equipamientos de ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GOULD, S. J. (2003). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (1998). *La estética del espacio escolar*. Barcelona: Oikós-Tau.
- HERAS MONTOYA, L. (1997). *Comprender el espacio educativo*. Málaga: Aljibe.
- HETHERINGTON, K. (1998). *Expressions of identity: space, performance, politics*. London: Sage.
- HIERNAUX, D. Y LINDON, A. (2007). *Tratado de Geografía humana*. Barcelona: Antrhopos.
- KAUFMANN, P. (1967). *L'Experience Emotionnelle de l'Espace*. Paris: Vrin.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (2005). La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas. *Bordon*, 57 (4), 519-534.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (2001). *Espacios para el desarrollo local*. Barcelona: PPU.
- LUQUE DOMÍNGUEZ, P. A. (1995). *Espacios educativos: sobre la participación y transformación social*. Barcelona: EUB.
- MORALES, P., UROSA, B. Y BLANCO, A. (2003). *Construcción de Escalas de Actitudes Tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2004). *Pedagogía de los espacios. Bases teóricas para el análisis e interpretación de la educatividad de los espacios*. Tesis doctoral. Salamanca.

- (2005). El lenguaje de los espacios: Interpretación en términos de educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 209-226.
- MUNTAÑOLA, J. (1996). *La Arquitectura como lugar*. Barcelona: UPC.
- (2004). Arquitectura, educación y dialogía social. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 221-228.
- RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1991). *Métodos de muestreo (Cuadernos metodológicos)*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- PELLEGRINO, P. (2003). *Le sens de l'Espace. Les Grammaires et les Figures de l'Entendue. Livre III*. Paris: Anthropos.
- PUYUELO, M., GUAL, J. Y GALBIS, M. (2005). *Espacios abiertos urbanos y personas mayores*. Castelló de la Plana: Publications de la Universitat Jaume I.
- ROMAÑA BLAY, T. (1994). *Entorno físico y educación. Reflexiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 199-220.
- SOLA-MORALES, I. Y OTROS (2000). *Introducción a la Arquitectura. Conceptos fundamentales*. Barcelona: UPC.
- SOSA, N. M. (2000) Ética Ecológica: entre la falacia y el reduccionismo. *Laguna. Revista de Filosofía*, VI, 318/320, 307-327.
- STEVEN, F. Y BASSO, R. H. (1996). *Senses of Place*. Santa Fe: NM, School of American Research Press.
- TORRADO, M. (2004). *Estudios de encuesta*. En R. BISQUERRA (coord.), Metodología de la investigación educativa (pp. 231-258). Madrid: La Muralla.
- TRILLA, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*. Barcelona: Laertes.
- (COORD.) (2002). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- TRILLA BERNET, J. Y PUIG ROVIRA, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 325, 52-55.
- VALERO RAMOS, E. (2004). La ciudad vida. *Arquitectonics. Mind, land and society*, 9, 81-86.
- VIÑAO FRAGO, A. (1993-1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 12/13, 17-74.
- WULFT, Ch. (2004). *Antropología de la educación*. Barcelona: Idea.
- ZUBIRI, X. (1996). *Espacio. Tiempo. Materia*. Madrid: Alianza.

Dirección de contacto: José Manuel Muñoz Rodríguez. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Paseo Canalejas, 169. 37008 Salamanca, España. E-mail: pepema@usal.es