

La pedagogía del hacer, como estrategia de exploración de un territorio desde la escuela

A pedagogia do fazer, como uma estratégia para explorar um território da escola

The pedagogy of doing, as a strategy for exploring a territory from the school

Dossier | Dossiè

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
25 de Agosto de 2022

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
25 de Septiembre de 2022

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
25 de Noviembre de 2022

Marta Senent

Universitat de València
Fundación CEPAIM
Valencia/ España
marta.senent@uv.es

<https://orcid.org/0000-0003-4149-963X>

Joan Maria Senent

Universitat de València
Valencia/ España
senent@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-5214-7934>

Resumen

En el presente artículo se reivindica la pedagogía del hacer como elemento fundamental para el aprendizaje en la escuela y para la conexión entre la escuela, el territorio y la propia familia. De ese modo se analiza como la estrategia de las competencias básicas y de otras metodologías habitualmente utilizadas en la escuela se basan en ese concepto de exploración del territorio. Asimismo se analiza la importancia de esta pedagogía en la relación familia-escuela, y como esa relación plasmada en un territorio da lugar a esa cultura participativa que deseamos desarrollar en la institución escolar, con las repercusiones que tiene en la formación del profesorado y en la gestión de los equipos directivos de la escuela, en camino a esa cogestión que marcaría la fusión de escuela y territorio, para lo que finalmente se proponen una determinadas estrategias.

Palabras claves: escuela, territorio, pedagogía, actividad, metodologías.

Referencia para citar este artículo: Senent, M. y Senent, J. M. (2023). La pedagogía del hacer, como estrategia de exploración de un territorio desde la escuela. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 11 (1), 46-56.

Resumo

Este artigo afirma a pedagogia do fazer como um elemento fundamental para a aprendizagem na escola e para a ligação entre a escola, o território e a própria família. Desta forma, analisa como a estratégia de competências básicas e outras metodologias comumente utilizadas nas escolas se baseiam neste conceito de exploração do território. Analisa também a importância desta pedagogia na relação família-escola, e como esta relação, encarnada num território, dá origem à cultura participativa que desejamos desenvolver na instituição escolar, com as repercussões que tem na formação de professores e na gestão de equipas de gestão escolar, no caminho para esta co-gestão que marcaria a fusão da escola e do território, para a qual, finalmente, são propostas certas estratégias.

Palavras-chave: escola, território, pedagogia, actividade, metodologias.

Abstracts

This article claims the pedagogy of doing as a fundamental element for learning at school and for the connection between the school, the territory and the family itself. In this way, it is analyzed how the strategy of basic competences and other methodologies usually used at school are based on this concept of exploration of the territory. It also analyzes the importance of this pedagogy in the family-school relationship, and how this relationship embodied in a territory gives rise to the participatory culture that we wish to develop in the school institution, with the repercussions it has on teacher training and on the management of school management teams, on the way to that co-management that would mark the merger of school and territory, for which, finally, certain strategies are proposed.

Keywords: school, territory, pedagogy, activity, methodologies.

Hace ya muchos años que la escuela dejó de ser un ente aislado del territorio en el que está, sin tener conexiones con lo que ocurre más allá de sus muros. En un movimiento que en España se inició con la propia transición democrática, la escuela pasó a definirse como una comunidad educativa insertada en un territorio, por lo que aquello que ocurría en ese territorio pasó a tener claras repercusiones sobre el alumnado, profesorado y los padres y madres que se mueven en esa comunidad educativa.

En los últimos cincuenta años, hemos pasado de la escuela en la se enseñaban saberes tradicionales que se suponían que los niños debían saber, pero muy alejados de un contexto social en el que la escuela estaba enmarcada y de una aplicación a la vida cotidiana de su alumnado, a la escuela de las competencias básicas centrada en aprender a resolver situaciones de la vida cotidiana de unos niños/as y adolescentes inmersos en la vida en un territorio, el que rodea la escuela.

Y está claro que la influencia de ese territorio sobre la escuela y de la escuela sobre el territorio es un punto de continua conexión, aquello que hace que una escuela esté viva y que un territorio cuente con la ayuda y conexión de las instituciones que forman a sus miembros.

La escuela es un entorno ideal para explorar y aprender haciendo. Desde la infancia los niños y las niñas aprenden con las reacciones que generan a través de sus sentidos, de su propio cuerpo. Por ello, cuando hablamos de aprender haciendo, significa repensar el currículum académico, para generar aprendizajes significativos que movilicen diversos procesos como la curiosidad, interés y construcción del conocimiento partiendo de aprendizajes previos del alumnado (Réndon, 2022).

La escuela y el territorio están intrínsecamente relacionados. Los entornos y espacios del territorio son lugares de encuentro cultural, de la vida cotidiana del alumnado. Como señala Jaume Carbonell (2001, p. 105): "El territorio se convierte en un libro abierto o en un cuaderno de bitácora que nos permite penetrar en los lugares donde habitan, se relacionan, trabajan, se realizan y se divierten los seres humanos".

Utilizando el territorio como una fuente de conocimiento que permite conectar el currículum escolar, con sus conocimientos y experiencias, cada territorio tiene su historia, su cultura y sus experiencias vitales. De esta forma, el currículum escolar se acerca a lo colectivo, a través de nuevas praxis y metodologías.

Podíamos pensar entonces, qué relación tiene esto con la pedagogía del hacer. Se trataría de la herramienta para el conocimiento del territorio. Si desde la escuela de las competencias básicas se enseña a su alumnado a resolver las situaciones, se hace a partir de acciones de los propios estudiantes, no se resuelven situaciones solamente con el discurso sino que irremediamente

hemos de llegar a los hechos. De ahí ese esquema de trabajo de las competencias que se resume en "tareas, actividades y ejercicios",

Entendiendo por "ejercicio" la acción o conjunto de acciones orientadas a la comprobación de un dominio adquirido en el manejo de un determinado conocimiento. Sus criterios son: tiene una respuesta prefijada, es repetida frecuentemente y genera conductas. Ejemplo: Hoja de sumas, restas, caligrafía, hoja de grafomotricidad, ..., mientras que las "actividades" son una acción o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento en una forma diferente. Sus criterios son: tiene respuesta diferenciada, variedad y genera un comportamiento. Ejemplo: Problemas de sumas, y finalmente las "tareas" serían la acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación-problema, dentro de un contexto definido, mediante la combinación de todos los saberes disponibles que permitirán la elaboración de un producto relevante, Ej: Vamos a una tienda con una cantidad de dinero y hacemos una compra.

Cuando cualquiera de estos tres elementos los encuadramos en un territorio, conseguimos no solo que el niño/a o adolescente aprenda a resolver situaciones sino que esas situaciones estén en ese territorio, contexto geográfico de la escuela, de la familia de ese alumno/a y de él o ella misma, en tanto en cuanto forman parte de su propia vida.

Y parece claro que esa exploración del territorio tiene matices para la escuela, matices que se transforman en metodologías de enseñanza en las aulas y que harán que deje de ser un aburrido trabajo escolar para transformarse en un reto divertido cuya resolución provocará crecimiento personal, satisfacción por haber vencido ese reto y fundamentalmente, producirá aprendizaje.

Para algunos como nosotros que venimos de los movimientos de tiempo libre, del "lleure" como decimos por acá, esa exploración del territorio nos parece un gran juego de "stalking" con sus asociaciones, sus retos, sus pistas, su progresión, sus equipos, sus dificultades, sus errores y la necesidad de encontrar los lugares y las personas que forman parte de ese reto y que nos ayudaron a solucionarlo. Para, al final, haber aprendido la historia, la geografía, los personajes que marcaron la vida de ese territorio y formaban parte de nuestro juego. De esa manera la exploración del territorio se convertiría en el desarrollo de una pedagogía lúdica aplicada a la clase.

En realidad esa pedagogía del hacer marca fundamentalmente un método de trabajo, que se traduce en diversas metodologías, todas ellas poniendo el punto de mira en la acción de los escolares en los centros educativos. Porque ese descubrimiento de un territorio puede transformarse en un proyecto de clase, en el que los escolares pueden distribuirse geográficamente el territorio y analizar todo lo que encuentran en él, o podría ser una análisis temático para buscar ciertas cosas: recursos sociales, clubs deportivos, asociaciones de vecinos, asociaciones culturales, recursos de ocio: cine, boleras, etc,

centros sanitarios, instalaciones administrativas, recursos educativos: centros escolares, bibliotecas, museos, etc. Y en estos casos siguiendo los pasos de un proyecto educativo desvelarían los secretos de ese territorio.

De igual modo, una necesidad descubierta en ese territorio podría dar lugar a una respuesta cooperativa, a una acción de clase que siguiendo los dictados del "*cooperative learning*" condujera a su solución. Una acción que implicara una necesaria cooperación en la clase para elaborar algo que fuera respuesta a esa necesidad encontrada. La clase se sale de los muros para llegar al territorio (barrio, pueblo, ciudad,...), reforzando la imagen de una escuela sin muros y acrecentando ese sentimiento de practicidad y utilidad de la escuela que tanto aliento y motivación supone para sus escolares. Entre otras cosas porque esa cooperación trasciende la faceta individual de los seres y exige colaborar y coordinarse con otros grupos para poder dar respuesta a esa necesidad detectada.

Entramos así en el complejo campo de las relaciones grupales, que serán diferentes en función de la edad y de la implicación de sus miembros y que forzarán al maestro/a a actuar como el motor de ese proyecto, -cuando se trata de un grupo en la primera infancia-, a ser coordinador/a de esos grupos, cuando se trate de adolescentes o a compartir con los jóvenes del grupo el proyecto manteniendo el rol de recordar al grupo, o de no permitir que olviden el objetivo de su acción y de proporcionar los instrumentos que resulten eficaces para su consecución.

O bien esa pedagogía del hacer se puede circunscribir en un problema que exista en ese territorio y trabajando a través de la metodología de resolución de problemas intentar darle una posible solución al problema. Si este problema afectara a los propios individuos o a sus familias, la motivación se acrecentaría y la implicación de los escolares en el mismo se vería reforzada, por lo que las etapas de esa metodología, quizás más propia de adolescentes y jóvenes, con la necesaria autonomía de acción que la propia metodología requiere, iba a dar un gran dinamismo a esa clase en el desarrollo de esa metodología.

O bien podría plantearse como un servicio que hiciera falta en el territorio, quizás como resultado de haber hecho un análisis anterior y haber concretado cual era esa necesidad existente. Eso nos llevaría a un proyecto de aprendizaje-servicio. Aquello que fuerza el aprendizaje mediante la realización del servicio. Un ejemplo de estas praxis, es la metodología Aprendizaje-Servicio (APS) a través de la cual, la escuela se convierte en un espacio de participación ciudadana y las prácticas educativas responden a necesidades de la comunidad e interconexión los saberes teóricos y prácticos, mejoran su entorno (Sales Ciges, A., Moliner García, O., & Traver Martí, J. A. (2019). Existen muchas experiencias que avalan el éxito del uso de esta metodología, para llevarla a cabo.

Las personas que forman y habitan un territorio son claves en las relaciones que se generan en él. Si favorecemos la participación de las familias y del propio alumnado como fuente de conocimiento del territorio, su biografía, cultura, lengua propia, saberes populares e historia pueden conectar la escuela con el territorio y favorecer la comprensión de este. Si entendemos que la escuela y la familia son dos grandes instituciones socioeducativas, tender puentes entre ellas, favorecerá el éxito de sus objetivos. Teniendo en cuenta este escenario, es necesario que ambos agentes educativos sean conscientes del papel que juegan para favorecer relaciones que enriquezcan el proceso educativo de los niños y niñas (De León, 2011).

Diversos estudios demuestran las consecuencias positivas de las relaciones entre la familia y la escuela, incidiendo no sólo en el éxito académico y social del alumnado, sino también en la mejora de las competencias familiares y de la comunicación entre ambas instituciones (Garreta 2015; Cárcamo, Fernández 2021). Para conseguir todo esto, tenemos que plantearnos cuál es el papel que juegan los diferentes agentes educativos. Por un lado, el papel del personal docente es crucial ya que son una figura esencial en las relaciones diarias entre ambas instituciones. Por ello, la percepción que tengan de las familias y de la situación de sus hijos e hijas, en relación al éxito escolar, socialización y condiciones sociales, marcará la implicación familiar (Martínez-Novillo, 2016). Por otro lado, se ha demostrado que si existe una mayor implicación familiar que favorezca la comunicación entre ambos agentes, los docentes mejoran su actitudes y sienten una mayor satisfacción personal y laboral en el desarrollo de sus funciones (Giró & Cabello, 2016).

Las familias también son un agente clave, en este sentido, hemos de abordar que son igual de responsables, en las relaciones que desarrollan con el personal docente, así como sus actitudes ante su función. Un factor que dificulta las relaciones entre ambos agentes, son los estereotipos y roles que se les asocian, por un lado encontramos familias que sienten infravaloradas sus opiniones o necesidades, por otro lado el personal docente, se encuentra, en muchas ocasiones con situaciones en las que se desvaloriza su profesionalidad y se les exige una mayor responsabilidad en sus funciones, todo ello crea relaciones de tensión y distanciamiento entre la familia y la escuela (Cárcamo, Fernández 2021).

Por otro lado, las familias que se implican en su papel educativo en la escuela muestran una mayor satisfacción, no solo por las mejoras que pueda producir en el rendimiento de sus hijos e hijas, sino también en el desarrollo de sus competencias parentales.

Otro de los agentes clave es la cultura participativa que promueven los centros educativos vitales para la generación de sinergias entre los diferentes agentes. Podemos analizar qué tipo de participación promueven los centros desde la asistencia a las reuniones entre el profesorado y familia, a una participación en diversas actividades o una implicación mayor en la toma de decisiones del centro educativo.

Además, debemos destacar que durante los últimos diez años estamos viendo cómo las políticas educativas de nuestro país plantean estos modelos de participación en una transición a una implicación diaria por parte de todos los agentes del propio territorio. Por ejemplo, si analizamos la última ley educativa, LOMLOE (2020), el artículo 118, recoge como principios generales:

3. Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.

4. A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.

Como podemos leer en estos artículos, la función de los centros educativos es promover un modelo democrático de participación, ya que esta beneficiaría su función educativa. Si pensamos en un símil de esta situación, podríamos comparar los centros educativos a una banda de música, en la cual la dirección marca el ritmo, y va anunciando la entrada de cada uno de los instrumentos, uniendo sus sonidos para crear una melodía. A veces esta melodía, necesita la fuerza de todos los instrumentos a la vez, otra vez, solo necesita de unos pocos (alumnado, familia, profesorado) para sentirse. Lo importante es que al unir todos los esfuerzos crean una pieza musical. La banda de música consigue su éxito tras muchos ensayos conjuntamente. De esta forma, debemos entender que los procesos de participación que promueve la escuela para involucrar a los agentes educativos tienen sus tiempos, energías e impulsos por cada uno de ellos, pero todos son necesarios para lograr su objetivo conjunto.

Por ello, cuando hablamos de la cultura de participación, debe comenzar por la formación y capacitación de los equipos directivos de los centros, ya que su iniciativa y motivación es esencial en la creación de este andamiaje. Se debe promover la participación tanto por parte del profesorado, de las familias y del propio alumnado, e insistir en la interrelación de todos estos agentes ya que es la clave para conseguir los objetivos educativos del alumnado de manera cooperativa.

Si se quiere empezar por la construcción de una escuela más democrática, en primer lugar se deberá promover la participación de los órganos responsables de la representación de la comunidad educativa, como el Consejo Escolar, dónde se representan tanto al alumnado, familias y profesorado, así como los órganos de representación de cada uno de estos agentes, el claustro de docentes, asambleas con los y las delegadas de cada curso, así como reuniones con las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres).

Tal y como señalan Lasala-Navarro, Etxebarria-Kortabarría (2020) sintetizan la palabra participar en tres ideas fundamentales: 1) tomar parte en algo, 2) recibir y 3) compartir. Las tres se entrelazan

entre ellas. Para desarrollar un cambio en las formas de participación en la escuela, primero debe haber una conexión en la cual las personas que quieran crear ese cambio, se sientan parte de esa institución. Una vez conseguido, deben motivar con su idea a otras personas, para que juntos esa idea pase a formar parte de un proyecto que crezca con las aportaciones de todos.

Por último, no podemos olvidarnos del alumnado como otro de los agentes en este proceso. La importancia de incluir al alumnado en estas dinámicas no se basa sólo en la mejora en de sus aprendizajes teóricos, sino en la doble función que tiene la escuela de formar a futuros ciudadanos, construyendo unos valores democráticos que mejoren la convivencia del centro y la capacidad de pensamiento crítico, comunicación, habilidades sociales y competencias emocionales.

Para motivar todos estos cambios, una de las realidades que debemos tener en cuenta es la sociedad globalizada y diversa en la que nos relacionamos día a día. Esta diversidad abarca una gran cantidad de aspectos tales como género, edad, cultura, religión, posición social y/o económica, capacidades y opiniones. Esta "diversidad" se plantea como un reto en la búsqueda de la justicia social en el ámbito educativo, que debemos plantear como una oportunidad de aprendizaje y una oportunidad para mejorar y cambiar su ámbito de acción (Moliner, Moliner, Sanahuja, 2018).

Este reto está recogido por las Naciones Unidas en el plan de "Objetivos de Desarrollo Sostenible". En concreto, en el objetivo nº 4: "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos", remarca la importancia de encaminar la educación hacia nuevos contenidos, metodologías y currículums que fomenten la diversidad e igualdad, siendo la respuesta a una escuela inclusiva.

La realidad socioeconómica de los últimos años y los fenómenos migratorios han transformado nuestra sociedad. Por ello, es necesario que la escuela prepare a su alumnado para la convivencia en esta nueva sociedad, en la cual la tolerancia, cooperación y solidaridad marquen las relaciones que se establecen dentro y fuera de la escuela. Si entendemos la diversidad como riqueza del contexto y del propio alumnado, algunas prácticas que posibiliten factores de éxito educativo de todo el alumnado son: la participación activa del alumnado, gestión democrática de las aulas, en la cual se realicen actividades y estrategias de manera cooperativa que favorezcan la ayuda mutua, así como los diversos ritmos de aprendizaje, la gestión del aula por rincones o espacios de interés que favorecen la participación del alumnado.

Todas estas prácticas parten de la gestión del aula que realiza el profesorado. Por ello, la formación del profesorado es un aspecto crucial en la gestión de la diversidad. Esta formación debe incorporarse tanto a la práctica universitaria, como a la formación continua, entendiendo la diversidad no sólo como la gestión de diversidad cultural, étnica y/ o religiosa, sino también como las capacidades y aptitudes que

tiene el alumnado para aprender y la atención individualizada a sus necesidades y tiempos. Así pues, un reto del profesorado es la adaptación y flexibilidad continua a los retos del aula, así como sus competencias para favorecer la inclusión de su alumnado.

Por otro lado, tal y como señala De León (2011), la identidad y participación establecen una relación que se retroalimenta: la identidad se construye a través de la participación en los diferentes contextos de socialización y de aprendizaje, y a su vez, la calidad, cantidad y contenido de la participación, depende de nuestra identidad y valores, así como de los contextos en los cuales participar. La escuela debe ser un contexto que contribuya a la construcción de la identidad de su alumnado, y así favorecer su participación activa, darle voz a sus necesidades e intereses, favoreciendo su autoconocimiento.

La cogestión de los centros educativos por parte de la comunidad educativa a través de comisiones o de consejos escolares ampliados, es otro de los aspectos que se considera clave para el éxito educativo del alumnado, la participación de agentes claves del territorio como familias, entidades locales o sociales, comercios, que participan activamente en actividades o en proyectos del centro escolar, los convierte en motores de cambio y de transformación social.

Traver, Sales, Moliner, Sanahuja y Gil (2018), indican diferentes experiencias que posibilitan el aprendizaje con la comunidad:

- aprender de la comunidad (invitar a familiares u otros agentes a que compartan su experiencia),
- aprender con la comunidad (familias y maestros aprenden de manera conjunta sobre una temática, por ejemplo, curso),
- aprender para la comunidad (fomentar hábitos y actitudes que propicien una mejor convivencia, por ejemplo alumnos mentores, aprendizaje-servicio-APS-),
- aprender como comunidad (mejorar la calidad y los resultados de los aprendizajes de todos los alumnos).

Todas estas experiencias contribuyen a la construcción de una escuela más inclusiva, en la cual la comunidad educativa es clave. Sin duda, nuestros planteamientos deben encaminarse hacia el éxito de todo el alumnado y para ello, la construcción del aprendizaje debe ser como comunidad.

Proponemos como estrategias que conectan la escuela y el territorio, así como construyen una escuela más democrática e inclusiva:

- La relación entre la escuela y la familia, es un puente clave que permite mejorar el conocimiento de la realidad del alumnado y de su medio de actuación.

- El papel del profesorado es clave en la creación de una escuela democrática.
- Favorecer una cultura participativa en la escuela mejora la convivencia intercultural, valores democráticas y gestión de la diversidad
- La participación del alumnado afianza su identidad, así como mejora sus competencias y habilidades sociales.
- Desarrollar proyectos compartidos entre el centro y el territorio, fomenta la participación de los agentes sociales y educativos del territorio y es un motor de cambio.
- Utilizar la investigación-acción participativa, así como metodologías actividades, de resolución de problemas y cooperativas, promueve la motivación y participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, R (2012). Pedagogía de la interactividad. Comunicar. P.38. 51-58.
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Cantabria, 1-20. Recuperado el 22 de febrero de 2022 de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/131.pdf>
- Fernández, J., & Cárcamo, H. (2021). Relación familia-escuela: significados de profesores rurales sobre la participación de las familias. Propósitos y Representaciones, 9(2), 636. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.636>
- Lasala-Navarro, I., & Etxebarria-Kortabarria, I. (2020). Participation at school: a not so distant utopia. A proposal framed in the Spanish education system. Revista Electrónica Educare, 24(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.12>
- Martínez-Carmona, M. J., & Martínez-Carmona, I. (2021). La educación intercultural. Infancia, familia y escuela: análisis de la cultura familiar en relación con la cultura escolar. Didasc@lia: Didáctica Y educación ISSN 2224-2643, 12(2), 58-70. Recuperado a partir de <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1122>
- Moliner García, O.; Moliner Miravet, L. y Sanahuja Ribés, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. Revista de Investigación Educativa, 36(2), 455-469. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(2), 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>

- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio Siglo de Lecciones Aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 13(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>
- Neira, D. (2004). Innovación vs Globalización. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- Pallares, M. (1980). Técnicas de grupo para educadores. Madrid, ICCE.
- Prott, R. (2010). Pedagogía: el arte de hacer frente a los riesgos, no de evitarlos. Revista Infancia en Europa, 19, 20-25
- Senent, J.M. (1998). Animación y Pedagogía del Tiempo Libre. Godella (Valencia). Edetania Ediciones.
- Senent, J. M. (2006). Intervención socioeducativa en grupos. Universitat de Valencia.
- Simon & Albert (1088). Las Relaciones interpersonales. Barcelona. Herder.
- Traver Martí, J. A., Sales Ciges, M. A., Moliner García, M. O., Sanahuja Ribés, A., & Gil, A. B. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: análisis de una práctica comunitaria. Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos., (53), 99-116. Recuperado a partir de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/339>
- Zabala, A (2015). La pedagogía de proyectos. Aula de Innovación educativa. P.247, 12-18
- Zapata, V. A. (2022). Relación familia-escuela en el contexto de diversidad social y cultural, desde un enfoque educativo intercultural: principales tensiones epistemológicas. Revista Educación, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43800>

Reconocimientos

Este artículo es resultado del proyecto de investigación titulado "Explora conmigo donde vivimos- Explora El Cabanyal", financiado por la Fundación Cotec para la innovación. En el ámbito del Programa de Innovación Abierta (PIA 2019).