

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES PARA LA UTILIZACIÓN DEL ENTORNO COMO RECURSO DIDÁCTICO

ISABEL CANTÓN MAYO

RESUMEN

La necesidad de relacionar los centros educativos con el marco contextual-comunitario ha sido una necesidad recogida primeramente en los estudios empíricos y posteriormente en la normativa que los regula. Las organizaciones educativas han dependido siempre de las organizaciones sociales, tanto en su organización como en sus fines y objetivos, por ello se necesitan mutuamente. De ello se deduce la necesidad de la formación del profesorado para aprovechar el entorno y relacionarse con él. En este artículo se hace una revisión de las modalidades de relación de los centros educativos con su entorno, se clasifican y se citan experiencias, de las relaciones del Profesorado y del Centro Educativo con el entorno familiar, con el entorno educativo Institucional, con los servicios de la Administración, con las Universidades, con el núcleo urbano o con el entorno social amplio. Lo que se pretende, en suma, es que los profesores puedan aprovechar adecuadamente el rico entorno envolvente de los escolares

ABSTRACT

The need to relate education centres with the community context has been first approached by empirical studies and later by present regulations. Educational organizations depend upon social organizations, as regards organization as well as aims and targets, and therefore they need each other. This implies that teachers need to be trained in order to make the most of their environment and make contact with it. This paper approaches the different kinds of relationship between education centres and their environment, it classifies them and relates experiences of the relationship between teachers and the education centre with the following environments: family, education, administration, university, town and social. The aim is to make teachers able to make the most of the rich environment of students.

PALABRAS CLAVE

Formacion del profesorado, Entorno como recurso didáctico.

KEYWORDS

Teachers education, environment as didactic tool.

1. INTRODUCCION

En Agosto de 1999 dos jóvenes africanos de 14 y 15 años morían congelados; amarrados al tren de aterrizaje de un avión que despegó de su tierra hacia la opulenta Europa donde ellos querían residir, dejaron la vida en el empeño. Pegada a su pecho había una carta con una frase sobrecogedora: “Les pedimos que nos ayuden a estudiar para ser como ustedes”. Aunque lejanos, muy jóvenes y sin recursos, habían entendido perfectamente la relación que existe entre el nivel educativo de un país y el de su prosperidad social. Si ellos llegaban a este ambiente estaba claro que serían como los jóvenes europeos. Pero, lamentablemente, no llegaron vivos. Esta idea se mantiene en algunos enfoques psicológicos que sitúan en el entorno todo el potencial de desarrollo de los jóvenes, tanto en el aspecto educativo positivo como en el negativo, y lo culpan en exclusiva de situaciones de marginalidad que puedan producirse. Simón Péres decía en Jerusalem (1999) que si se quiere el desarrollo de un país hay que invertir en escuelas, no en ejércitos, ya que hemos pasado de un mundo de fronteras a un mundo de horizontes; a las fronteras se puede llegar, pero nunca a los horizontes. La clave la tiene la economía: hemos pasado de la economía de la tierra a la economía de cerebros y en el paso hemos perdido las fronteras. El telón de acero lo traspasó la TV. no los ejércitos. Muchos de los dirigentes de países y de centros de educación no han explicitado tan claramente la influencia mutua que se ejerce entre las escuelas y la comunidad física y humana en que se desarrollan. Esto implica un proceso de transformación de los centros educativos “lento pero irreversible” hacia una apertura a la sociedad que “está modificando el rol y la estructura de los centros educativos hacia fórmulas que pretendan responder mejor a la demanda de cooperación centro educativo-comunidad” (Martín-Moreno, 1989, p. 17).

Entendemos con Pérez Pérez (1996, p. 335) la comunidad educativa como un espacio físico-social y cognitivo-afectivo que se define por las relaciones educativas que se establecen entre distintos individuos, grupos o sectores “que concurren en el centro escolar como agentes-interventores-facilitadores en/del proceso de formación, que tienen encomendadas las instituciones educativas en nuestra sociedad”. El concepto de comunidad de todas formas es complejo y puede abordarse desde distintas perspectivas: epistemológica, jurídica, experiencial, cultural, etc., por lo que la cultura determina más que ningún otro factor este concepto. La necesidad de relacionar los centros educativos con el marco contextual-comunitario ha sido una necesidad recogida primeramente en los estudios empíricos y posteriormente en la normativa que los regula. Las organizaciones educativas han dependido siempre de las organizaciones sociales, tanto en su organización como en sus fines y objetivos (Cantón, 2000).

Dentro de la ecología pedagógica que forma la relación del centro, impulsada por sus profesores, con la comunidad (Hägglund, 1992, p. 117) destaca tres principios: *proximidad de los integrantes, beneficio recíproco, y carácter singular de las experiencias y proyectos*. En todo caso, las instituciones han de cumplir la misión para la que fueron creadas y para lo que la propia comunidad espera de ellas, dentro de estas coordenadas. Así y todo, los centros educativos tienen demandas y exigencias a la vez urgentes y contradictorias. Por un lado, el deseo de autonomía, que ha hecho que algunos la entiendan en clave de aislamiento de la colectividad, coexiste con la mundialización de los saberes, la “aldea global” de McLuhan, en un mundo en el que se destina cada vez más dinero a la educación y a la mejora de ésta; por otro, existe cierta sensación de abandono de los poderes públicos en relación con la educación. Esto hace que sea un deseo compartido la necesidad de relación del centro con la comunidad en la que se inserta (Medina Rivilla, 1993; Zabalza Beraza, 1991; Ferrández Arenaz, 1989), y paralelamente se constatan las

dificultades para la apertura y la relación de los centros educativos con la comunidad. Martín-Moreno (2000) constata “las enormes dificultades que experimentan para su consolidación las estrategias de apertura de los centros educativos a la comunidad que, de modo incipiente, están surgiendo en nuestro entorno”. Pero también en otros lugares se muestra la tendencia colaborativa con la comunidad no exenta de dificultades. Así lo constatan Stoll y Fink (1999, p. 10) que piden aunar las voluntades de los supervisores, los docentes, los padres y madres “quienes tienen su papel en las escuelas reducido a los consejos escolares o la gestión del comedor y las actividades extraescolares”, los medios de comunicación y los alumnos, convenciéndose todos de que es posible la mejora de los centros siempre enmarcada en las peculiaridades de cada contexto específico. El reconocimiento de que cada centro educativo es único hace que las relaciones con su entorno deban plantearse también como únicas, específicas y evolutivas. No podemos olvidar que los entornos locales funcionan como incubadoras de las innovaciones (Vázquez Barquero, 1999, p. 111), pero tampoco que las condiciones para establecer relaciones de aprendizaje en cooperación varían mucho de unos entornos a otros dependiendo de la historia, la cultura, las tradiciones, etc. En este sentido resulta especialmente interesante el establecimiento de lo que Thāng (1992, p. 132) llama *tradiciones de aprendizaje*.

La dimensión envolvente que parece desprenderse de la noción de entorno y/o contexto que en Organización Escolar proviene del desarrollo de los modelos ecológicos (Lorenzo Delgado, 1993, 1995, 1996; Santos Guerra, 1990, 1994, 1996; Martín-Moreno Cerrillo, 1987, 1991, 1992a, 1992b, 1993a, 1993b, 1993c, 1994a, 1994b, 1995, 1996a, 1996b, 1996c, 1996d, 1999 y 2000; Gairín, 1996a, 1996b) ha cobrado especial relieve por la inquietud social y la concienciación de la influencia progresiva de esta variable en la configuración educativa de la mente humana. El citado último autor reconoce que el estudio de la escuela debe hacerse desde una perspectiva global, que no olvide la existencia de otras realidades que también ejercen procesos sistemáticos de intervención, como la familia, el medio social y la escuela (1996b, p. 18). Otros autores hablan de la realidad multidimensional (Fullan, 1982). La necesidad de tener análisis sobre la importancia del contexto donde una comunidad educativa se desenvuelve parece más que justificada toda vez que incluso desde la legislación (LOGSE, 1990 y LOPEG, 1995) se consideran estos aspectos como muy relevantes en el desarrollo de la planificación de la actividad docente. Así en los Proyectos Educativos y curriculares figura como parte determinante el estudio pormenorizado del contexto para poder adaptar los contenidos educativos por parte del profesorado a cada circunstancia específica.

La época de las “escuelas autistas” o de las “fortalezas sitiadas” ha dado lugar a modelos interrelacionados, escuelas sin paredes, abiertas, integradas y comunitarias, para las que es preciso adecuar la formación de los profesores y directores (Cantón, 1998b). De ahí la importancia y la pujanza de este campo de estudio emergente cuya justificación desde el punto de vista administrativo-legal estudia y sintetiza Martín-Moreno (1996e, pp. 50-55), a la vez que comprueba las dificultades que experimentan las experiencias de apertura de los centros basadas en la comunidad en la que se insertan, valorando como positiva la experiencia. Pero también se constata que la mayor parte de los elementos educativos del entorno no se aprovechan de forma eficaz, en muchos casos por desconocimiento, y en otros, por la inercia propia de organizaciones ya maduras o añosas. Sin embargo es común el apelar a la satisfacción de las familias, las administraciones y la sociedad para justificar algún tipo de innovación, reforma (Cantón, 1992) o cambio en los

centros o para oponerse a ellas. Así lo reconocen Sancho y otros (1998, p. 7) para explicar la preferencia de determinados ambientes por la educación privada frente a la pública y conseguir así una clientela cautiva, que no desea sobresaltos ni cambios bruscos en los modelos educativos.

El estudio de la formación de los profesores para relacionar a centros con el entorno podemos situarlo en lo que Martín-Moreno (1996a, p. 327), siguiendo a Pfeffer (1987), llama perspectiva *de la restricción situacional*, según la cual tanto la acción como los resultados de la organización están parcial o totalmente fuera del control de los integrantes de la organización, por lo que ésta deberá acomodarse a las presiones externas. Pero no podemos alejarnos mucho de las otras dos perspectivas, *la racional*, para conseguir los objetivos propuestos, y la de la *imprevisibilidad*, más relativista, que enfatiza la construcción social de la realidad.

2. MODALIDADES DE RELACIONES DE LOS CENTROS CON EL ENTORNO

Los profesores no están a veces formados ni habituados para utilizar el marco del entorno para el desarrollo de las reformas actuales, ya que son fruto de una época en la que los presupuestos pedagógicos y las condiciones socioculturales eran muy diferentes a las actuales. Por eso es necesario aportar propuestas de cambio que impliquen a los profesores y consecuentemente a los centros en la comunidad en la que se insertan. Hasta ahora, los estudios más significativos y recientes, en el contexto español, sobre las relaciones de los Profesores y los centros con el entorno y su incidencia en el modelo de desarrollo de la enseñanza aprendizaje son los estudios realizados por Martín-Moreno Cerrillo (1989 y 1996e, 1999 y 2000). Por ello, seguimos básicamente sus aportaciones en este apartado. Es significativo que ni tan siquiera exista un término común para referirse a la dimensión de interrelación entre el centro educativo y la comunidad según recoge la autora de Kennedy (1980) aunque se sitúa su origen en el *Community Shool Programme* de F.J. Manley en Michigan, 1935, al crear centros de esparcimiento para alumnos y familias dentro de las escuelas, con objeto de disminuir la delincuencia en ciudades industriales del sur. A partir de los años sesenta algunos países con presupuestos altos para educación construyen centros escolares comunitarios para responder a las necesidades tanto de la comunidad como de bienestar social de la zona. La progresiva urbanización de los modos de vida hacen que se desee un modelo educativo de ciudad: “La ciudad educadora debería poder utilizarse para desarrollar a las personas que viven y trabajan en ella, jóvenes y adultos” (Peterson, 1992, p. 112).

Las experiencias españolas detectadas en la comunidad de Madrid van desde enseñar a los profesores a compartir el centro con otros usuarios, a la utilización sistemática de los recursos de la comunidad, los centros bidireccionales, las instalaciones de uso compartido, los grandes complejos educativo-comunitarios y las redes educativo-comunitarias, en un avance imparable de relaciones centro-comunidad (Martín-Moreno Cerrillo, 1989, pp. 37-49). Más tarde, la misma autora recogía experiencias del mismo tipo en Estados Unidos y Canadá, en las que los objetivos compartidos consistían en ofertar un conjunto de actividades educativas y recreativas a través de más de 500 oportunidades de enriquecimiento curricular, de recuperación curricular y de ocio recreativo a los alumnos que se matriculan en las mismas.

El análisis de las modalidades de las relaciones de los profesores y los centros educativos con la comunidad en el contexto estadounidense y canadiense fue objeto de otra investigación posterior y reveló nuevas e interesantes experiencias que fueron catalogadas por la misma autora, la cual presenta once modelos de desarrollo organizativo de los centros basado en la comunidad:

- Extensión del centro educativo
- Investigación del entorno
- Los padres como socios
- Interagencias
- Adopta-una-escuela
- Puente intergeneracional
- Voluntariado inespecífico
- Centros educativos alternativos
- Fondos y foros para una escuela
- Uso comunitario del establecimiento escolar
- Complejos escolares-comunitarios (Martín-Moreno, 1996e)

La intervención educativa debe dirigirse también al contexto (además del aula y del centro) por dos motivos: por la necesidad de adaptarse a las demandas y necesidades de los alumnos en función del tipo de familia y nivel sociocultural, y porque los criterios de conducta social hábil varían en función de los distintos contextos sociales, siendo preciso conocer los usos y valores del entorno familiar y comunitario (Trianes, 1999, pp. 78 y 119). Esta autora propone una intervención educativa o preventiva desde el contexto con dos líneas de programas:

- Los que proporcionan recursos al entorno para facilitar el desarrollo de habilidades y competencias.
- La modificación en el entorno de condiciones potencialmente peligrosas.

3. LAS RELACIONES DEL PROFESORADO Y EL CENTRO EDUCATIVO CON EL ENTORNO FAMILIAR

“Las condiciones para el desarrollo vienen dadas por el contenido del sistema ecológico de entornos que rodea al individuo: entornos cercanos como la familia, el grupo de amigos, la escuela y el trabajo; y entornos que influyen indirectamente en las condiciones de desarrollo pero en los que el individuo no participa directamente, como las autoridades locales, nacionales e instituciones políticas, así como tradiciones, valores y normas de raíz histórico-cultural” (Hägglund, 1992, p. 117). El desarrollo educativo derivado del entorno es para esta autora una moneda de dos caras: un efecto del desarrollo es a la vez un resultado del mismo: el resultado de lo que la persona ha sido y el inicio de lo que va a ser. Para esta autora lo importante no son los conocimientos escolares tradicionales, sino los que comportan un aumento de la percepción del valor propio en relación al mundo circundante y una capacidad de incidir consciente y activamente en el

mismo. Un ejemplo es un Proyecto realizado en la ciudad de Palma de Mallorca para la formación de consumidores.

3.1. Los padres como colaboradores del profesorado y del centro educativo

La historia de los padres y su relación con los profesores y con la escuela ha estado plagada de malentendidos, reservas e intrigas. Es paradójico que si padres y docentes buscan el bien de la misma persona, que son los hijos y alumnos, los desencuentros hayan sido una constante en el devenir de la educación. En España los trabajos de Fernández Enguita (1992, 1994) ponen al descubierto las desavenencias, resistencias y frustraciones que se producen en ambos sectores, padres y profesores, destinados, por otra parte, a entenderse. Sin embargo, el grupo y la familia son los elementos más importantes para el desarrollo de los jóvenes. En el nivel personal están tipificadas estas relaciones desde las conocidas teorías del *apego*, *los estilos de crianza*, *las prácticas disciplinarias* y *la interacción padres hijos*. No olvidemos que como dice Trianes (1999, p. 36) los padres diseñan entornos y enseñan competencia social a sus hijos. El conocimiento de estos marcos permitirá una mayor relación y aprovechamiento de la colaboración de los padres. Las actitudes de los profesores hacia los alumnos y hacia los padres también tienen una influencia decisiva en este aspecto (García, Cantón y Palomo, 1998).

En el nivel institucional la relación de los padres con los profesores y con el centro educativo se enmarca en la fugaz LOECE de 1980 y se estabiliza con la LODE de 1985. Pero cuando adquiere carta de identidad es en la Reforma educativa LOGSE de 1990 y la LOPEG de 1995. Pero los cambios por mandato siempre suelen ser cuestionables. La falta de tradición y algunos intereses espurios concretos hicieron que las experiencias participativas en los primeros Consejos Escolares fueran más de fricción que de colaboración. Con el tiempo las relaciones se han normalizado y estabilizado, comprendiéndose esta relación por parte de padres y profesores como algo necesario e incuestionable. La necesidad de que padres y profesores “lean de la misma página”, de que hablan Stoll y Fink (1999, p. 215) para promover el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, parece a estas alturas incuestionable. La colaboración, que era el centro de la norma, se ha ido estableciendo, pero en muchos casos surge ahora la cuestión planteada a los padres de ¿cómo colaborar de forma efectiva con el centro?

En el modelo tipificado por Martín-Moreno Cerrillo (1996e, pp. 146-147; 1996a, p. 152) y contrastado con la realidad, los padres aparecen como *socios de la escuela* con objetivos de recuperación del *capital humano* de las familias, a la vez que se forman como padres, se mejoran las relaciones entre el centro y la familia y los padres aprenden a trabajar bajo las directrices del centro escolar. Las opciones concretas de esa colaboración son:

- Comunicación del centro educativo-familia.
- Visitas del profesorado a los domicilios del alumnado
- Interrelación a través de autopistas de la comunicación.
- Conferencias para padres.
- Formación para el rol de padres.
- Los padres también son profesores
- Cooperación en las aulas

- Formación conjunta padres-profesores
- Apoyo financiero de los padres
- La escuela-en-casa¹

La colaboración tiene que ser mutua: los profesores deben informar a los padres sobre muchas suposiciones, mitos, errores y rutinas que corren en el entorno sobre el centro, el currículo y los profesores: los cambios, las reformas, la elección de asignaturas, lo buenas que son las prácticas de A y la dificultad de aprobar el examen con B. Los cambios que se están produciendo en educación han llevado al desconcierto en los padres, les producen inseguridad, pues sus hijos recorren un camino que ellos no recorrieron y que les resulta desconocido y extraño, por ello el centro debe tenerlos muy informados de todos los itinerarios de elección que afectan a sus hijos, justificar las decisiones del centro que parezcan conflictivas en cuanto a agrupamientos, tiempos, currículum optativo, cambios puntuales, etc. Hardgreaves (1994, p. 7) afirma que aunque muchos centros intentan crear una cultura de colegialidad que una a los padres y a los claustros, paralelamente “conservan y perpetúan culturas autistas caracterizadas por una comunicación fallida y un mal entendimiento en sus aulas y comunidades”.

Los cambios en los centros deben ser transparentes para la sociedad ya que el centro educativo no es ya la única institución que proporciona educación: la familia, los medios de comunicación, los lugares de trabajo, los grupos sociales y culturales, inciden, en mayor o menor medida, en el proceso de aprendizaje (Martín-Moreno Cerrillo, 1989, p. 29). La tendencia a construir una “pared de protección” cuando se introducen reformas en las escuelas hace que se transmita a los padres la idea de que “están experimentando con nuestros hijos” (Apple y Beane, 1997, p. 89), por lo que se hace necesario contar lo que se está haciendo, convencer y justificarlo ante los demás implicados.

Las Asociaciones de Padres constituyen el instrumento de acción más inmediato del centro educativo. En ellas están representados los padres y las madres más preocupados por el centro, los más líderes del grupo, los que hablan con los demás y a los que se dirigen preferentemente. El local que el centro comenzó a cederles con muchos reparos se va haciendo un lugar de encuentro, un sitio donde compartir preocupaciones y propuestas desde la dirección del centro (Cantón, 1998b) a los padres y a la inversa; pero también desde los profesores a los padres sin el requisito formal de la dirección, como simples participantes en una dimensión e interés común. La comunicación fluida entre el centro y las asociaciones a través del local específico en el centro o de compartir un café, son a veces más fluidas que las formales y establecidas, y pueden constituir un buen inicio y un posterior mantenimiento de esta necesaria relación.

Las experiencias nos muestran que es necesario que los padres conozcan lo que se hace en la escuela, pero la acción inversa también es necesaria: es necesario que los profesores conozcan la variación y evolución de las familias (Edwards y Jones Young, 1992, p. 76). Esto proporciona el conocimiento que facilite la implicación de los padres en los centros. Por su parte Epstein (1995) nos da seis posibles tipos de implicación de los padres en los centros educativos:

- a) Como padres en sentido estricto, creando un ambiente propicio para el aprendizaje y desarrollando las prácticas educativas que la escuela aconseje.

- b) Comunicación: en ambas direcciones, libres de la jerga técnica sobre los programas, las prácticas y el progreso del alumno en la escuela.
- c) Voluntariado, recabando y apoyando la ayuda de la comunidad para la escuela.
- d) Aprendizaje en casa, ayudando a los padres a estimular a sus hijos para que realicen en casa las tareas encomendadas por el centro.
- e) Toma de decisiones, incluyendo por parte del centro a los padres en la toma de decisiones que afecten a sus hijos y animando el liderazgo de los padres en cuestiones escolares importantes.
- f) Colaboración con la comunidad, identificando e integrando los recursos y servicios que posee la comunidad y que pueden apoyar a las familias y alumnos.

La colaboración de los padres con el centro puede significar arropar y apoyar por ambas partes todas las iniciativas que contengan algún tipo de interés para el desarrollo del currículum y de los propios alumnos.

3.2. La familia cercana y sus posibilidades de colaboración con el profesorado

Aunque las estructuras familiares se presentan cada vez más nucleares y aumenta considerablemente el número de familias monoparentales, aún es significativo el entorno envolvente que personas vinculadas familiarmente a los alumnos pueden aportar a su educación si existe una mínima voluntad y planificación. Destacamos, pues, la intervención de la familia próxima porque pensamos, con Fullán (1988), que cualquier intento por mejorar la escuela que no se ocupe de las condiciones organizativas subyacentes está condenado a convertirse en una chapuza.

La entrañable figura de los abuelos y la especial relación que establecen con sus nietos pequeños puede ser aprovechada por la escuela desde varias perspectivas y para varias materias. La diferencia notable de edad entre el grupo de alumnos y sus abuelos permite que ellos transmitan experiencias, las cuales generan conocimientos con una perspectiva diacrónica y con un modelo oral cercano a través de sus vivencias, de lo que a ellos les contaron, de lo que nadie les quería contar pero intuyeron...

Los tíos y primos son otra de las relaciones que los aprendices cultivan continuamente y con los que tienen una relación de confianza, de camaradería y de cercanía. Por ello habrá cuestiones que puedan plantearles a ellos y que no planteen a los padres. Entre las propuestas de colaboración del grupo familiar destacamos:

- a) Orientación: basada casi siempre en experiencias personales, en “lo que a mí me pasó”.
- b) Aprendizaje de ritos: los propios de cada contexto suelen tomar en cada familia unas dimensiones peculiares y específicas.

- c) Compartir creencias y cultura: introducción y aceptación de la cultura del grupo de pertenencia ya que ésta se define como “el modo en el que hacemos las cosas por aquí” (Deal y Kennedy, 1983).
- d) Elección: de materias, de itinerarios formativos, de áreas de conocimiento y su posterior utilización, de su interés, por otras personas y cómo ese conocimiento les ha influido en decisiones vitales.
- e) Profesión: determinar hacia dónde encaminar la vida de adulto, con una notable influencia de las perspectivas familiares de trabajo, de acogida, de iniciación. La endogamia y el corporativismo de algunas profesiones tiene en la familia la primera iniciación.
- f) Aprendizaje de destrezas profesionales, deportivas, manuales, etc.
- g) Comunicaciones de confianza, personales de ocio y entretenimiento.
- h) Donaciones o apoyo financiero a los centros.

Por otra parte están las demandas de la familia como usuario directo del centro educativo. En este sentido el estudio de Martín-Moreno Cerrillo (1996, p. 222) concreta la extensión del horario escolar (objeto por cierto de una reciente polémica en los niveles políticos), la asunción por el centro de funciones más amplias, como son la educación para la comunidad, la motivación hacia el éxito, los cambios tecnológicos y laborales de los padres y del entorno, y consecuentemente, las presiones ejercidas sobre los niños en orden a acelerar su desarrollo y su aprendizaje (García, Cantón y García, 1990).

4. Relaciones con el entorno educativo Institucional

4.1. Con centros educativos

Centros de zona del mismo nivel educativo

La división por zonas o distritos educativos ha tenido bastante tradición en España desde que se crearon las Comisiones Provinciales de Escolarización para garantizar que ningún alumno en edad de escolarización obligatoria quedara fuera del sistema. Esta atribución zonal ha variado considerablemente con los años, de los núcleos rurales a los urbanos, y aún entre las disposiciones de un curso para otro, ya que es atribución de las direcciones Provinciales del MEC en cada provincia.

Existen ya trabajos sobre la colaboración que otras escuelas del mismo nivel pueden prestar a centros que se sitúan en la misma zona. Así Huberman y Miles (1984), Colbert y Wilson (1992) han concluido que los distritos escolares juegan un papel fundamental en la mejora de la escuela. No podemos olvidar que la técnica de la comparación entre centros es una de las herramientas usadas en los sistemas de calidad con el nombre de *benchmarking* (Cantón Mayo, 1996a, 1997, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 1999c, 2000).

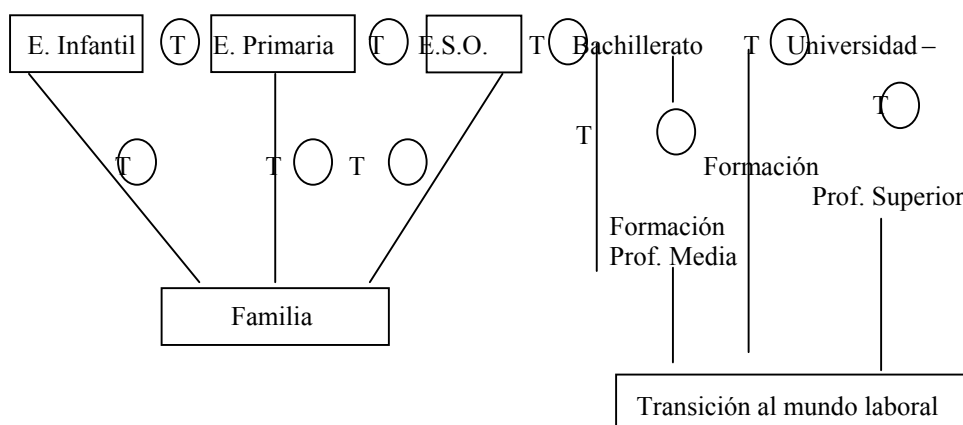
Como propuestas de colaboración en el nivel de distrito o zona entre centros educativos del mismo nivel pueden establecerse las siguientes:

- Optimizar los recursos de gestión: por ejemplo impresos informatizados para la Memoria el PEC o el PCC, para documentos tipo que necesitan los alumnos o los profesores, partes de faltas, cuentas, etc.
- Adquisición de *software* tecnológico: con los rápidos avances en el mundo informático los programas pueden quedar pronto obsoletos. Una adquisición en colaboración permitirá su uso a varios centros y la consiguiente renovación una vez que se hayan rentabilizado.
- Compartir recursos personales: por ejemplo especialistas en determinadas áreas de dificultades de aprendizaje (Cantón, 1997), especialistas en vídeo, en informática, en fotografía, en laboratorios, biógrafos (Cantón, 1996b) documentalistas, etc. Algunos profesionales más especializados pueden compartir el horario en varios centros para que todos los alumnos se beneficien de su preparación.
- Compartir recursos pedagógicos: desde el diseño de prácticas de laboratorio, biblioteca, ordenadores, a vídeos, unidades didácticas, proyectos concretos, etc.
- Conseguir mejores precios y productos adquiridos en cantidad para el distrito (bombillas, papel, cartuchos de tinta, papel higiénico, productos de limpieza,...).
- Adaptación y secuenciación del currículum para el contexto específico de los centros, compartiendo sesiones previas y aprendiendo de los resultados del curso anterior.
- Evaluación común y compartida de los aprendizajes programados y adaptados, para modificar los aspectos débiles y potenciar los puntos fuertes.
- Intercambio de recursos de elevado valor económico o de poco uso: determinados artefactos tecnológicos pueden adquirirse con uso compartido y luego acumular el presupuesto para comprar uno para cada centro, como el cañón de proyección.

Centros zona o distrito del nivel anterior o superior

Cuando hablamos de niveles anteriores o posteriores al de referencia, siempre está presente el concepto de transición. Y este concepto, siguiendo a Gimeno (1996, p. 17), alude a un tiempo delimitado, a un cambio de ambiente, a una ruptura con momentos críticos que pueden dejar impronta, sea traumática o liberadora. Las transiciones en las personas son un hecho normal en su devenir y en su propio desarrollo biológico. En las organizaciones, esta transición se refiere al paso entre niveles, peldaños o escalones de que está compuesto el sistema educativo. No es casualidad que aparezca representado con la figura de una escalera hacia arriba; los cambios son costosos y difíciles. En este marco, la relación intercentros se caracteriza por dirigirse a proveedores y clientes, es decir, los centros que posteriormente van a enviar sus alumnos al centro educativo o que reciben los egresados del centro que planifica la colaboración, por lo que esta relación tendrá que preocuparse en primer lugar de lubricar lo que Santos Guerra (1990, 1994) llama “las bisagras del sistema”.

El tránsito de los alumnos y jóvenes por el sistema educativo es problemático y “sólo de ida”, no de ida y vuelta. Los alumnos inician la Etapa Infantil, la Primaria, Secundaria, Profesional y/o Universidad, pero el viaje es sin retorno. Únicamente hay lo que Gimeno (1996, p. 27) llama intersecciones mesosistémicas, en las que puede analizarse la vigencia o no de ciertas normas, valores y pautas de comportamiento similares en los contextos interrelacionados. Los pasos transicionales de los alumnos determinarán la colaboración entre los centros educativos y entre éstos y la comunidad.



Transiciones en el sistema Educativo (Gimeno, 1996, p. 29).

Las posibilidades de colaboración intercentros en este caso se sitúan, por una parte, en las acciones que se desarrollen en el ámbito de las transiciones, numerosas y variadas como vemos en el gráfico, y por otra, en relaciones de vecindad y relación habitual.

Dentro del apartado de transiciones señala Gimeno (1996, p. 173) que “la frontera más dura de superar es aquella que se fundamenta en la creencia de que el conocimiento exigible en dos niveles de enseñanza es distinto”. Para mejorar esta transición y tales creencias se pueden proponer acciones como las siguientes:

- Continuidad y coherencia en el currículum según se asciende en el sistema, sin dejar lagunas y sin dar lugar a alteraciones importantes en la formación de los estudiantes.
- Coordinación de los Proyectos Educativos y Curriculares de los centros que están en el mismo distrito escolar y que comparten alumnado en sus diferentes etapas.
- Líneas generales de normativa disciplinaria y académica similares que faciliten el cambio de cultura de una organización educativa a otra.
- Revisión periódica de los contenidos y de los programas, así como de la metodología y los recursos que no consiste en intensificar los contenidos, sino en mejorarlos, y en usar metodologías apropiadas.
- Diseñar criterios de evaluación conjuntos y coordinados acordes con lo que se ha enseñado y no con lo que el estudiante debiera saber.

- Procurar dar continuidad al modelo de relaciones entre profesores y estudiantes ya establecido y al clima de centro en general.
- Aprovechar el cambio de ambiente de los estudiantes para fomentar nuevas relaciones entre iguales en un ambiente distendido que permita reestructurar el mundo social.
- Prevenir las “zonas de riesgo” de los estudiantes al abrirse nuevas relaciones y campos de los que no tenían experiencias previas.
- Intensificar la orientación escolar, personal y profesional para los alumnos en periodos de transición de centro y coordinar estas acciones entre el centro de partida y el de acogida.
- Atender a las conexiones del medio educativo con otros ambientes, integrarlos, conocerlos y ayudar a fomentar la pluralidad.
- Acercamiento de las culturas de centros de Primaria con los de Secundaria, desarrollando actividades conjuntas, visitas, clases en uno y otro centro, desarrollo conjunto de materiales, etc.

La dimensión de colaboración no orientada a la transición puede desarrollarse a la vez y en paralelo con las acciones señaladas, pero también pueden intercambiarse acciones específicas orientadas a la dimensión contextual: visitas, excursiones, etc.

Centros de Formación Profesional y/o ocupacional

Como un tipo específico de Centro educativo enmarcado en un contexto con el que suele tener algún tipo de lazo, fundamentalmente en las profesiones para las que prepara, aparecen los Centros ocupacionales, profesionales, centros-escuela (de capataces de minas, de hostelería, de guías de turismo rural, de masajes terapéuticos, etc.).

La relación de los centros educativos reglados con este tipo de centros profesionalizadores y/o ocupacionales ha de ser bilateral y bidireccional. A través de estos centros pueden realizarse módulos concretos para alumnos de un determinado nivel, para grupos de garantía social, o simplemente para alumnos que han de tomar una decisión académica al terminar la Educación Secundaria Obligatoria o alguno de los Bachilleratos.

Los centros ocupacionales o modulares con ciclos formativos de FP cumplen una serie de características diferenciadas y son muy variables, por lo que en cada zona educativa habrá determinadas posibilidades de colaboración e interacción. La normativa que los regula está basada en la LOGSE de 1990, en los planes de estudios de cada título y en el R.D. 676/1993 de 7 de Mayo.

Dentro del amplio abanico que se contempla en este tipo de centros, algunas de las propuestas de colaboración con otros centros reglados del entorno son las siguientes:

- Ayuda en la elección profesional y el conocimiento de determinadas profesiones y estudios.
- Conocer y comprender la organización y las características de un sector de trabajo y los mecanismos de inserción profesional en de ese sector (Art. 1, RD 676/1993).
- Ayuda para impartir la parte práctica del módulo Formación en Centros de Trabajo.
- Identificación de necesidades y carencias formativas en los alumnos que serán necesarias para la inserción en profesiones del entorno.
- Colaboración con recursos específicos de alguna profesión para su mejor conocimiento y efectos.
- Enriquecimiento curricular según el modelo de Enriquecimiento de Programas citado por Martín-Moreno Cerrillo (1996, p. 128). Estos conocimientos pueden ser de música, razonamiento, escritura, deportes, pintura, costura o idiomas. Como la misma autora apunta, situaciones escolares geográficamente distantes son, en ocasiones, más próximas de lo que se supone (1996, p. 137).
- Coordinación con determinados especialistas de estos centros para incluir en el currículo los requisitos de entrada en determinados módulos y/o ocupaciones.

4.2. Servicios de la Administración

Las relaciones de los centros educativos con la Administración han sido tradicionalmente como las de la copla: “ni contigo ni sin ti...”, relaciones de amor-desamor, que casi siempre dejan tan descontentos a los usuarios como a los especialistas. El peso de la tradición ha jugado malas pasadas y siempre se ha mantenido una cierta distancia de las personas que para los docentes tenían el poder y para los padres y usuarios estaban muy lejanas y distantes. En este caso, nos referimos a la Administración como “herramienta” para mejorar la relación del centro con el entorno. Pero como dice José Luis Veredas (1999), las herramientas son muy delicadas, y más según quien las use. Las mejores se las prepara cada uno. En todo caso son aspectos del entorno próximo que pueden ayudar y favorecer el aprendizaje.

Inspección

Como recurso humano a disposición del centro educativo por parte de la Administración, el Servicio de Inspección admite múltiples posibilidades de interacción con el Centro, además de las legalmente establecidas, basadas aún en los supuestos tayloristas. Desechada, al menos en la teoría, la función controladora, hoy está muy

centrada en la dimensión burocrática (Cantón, 1990). Pero en los Equipos de Inspección late siempre un interés pedagógico que puede muy bien ser compartido con los Equipos Directivos de los Centros. La buena conexión de ambos puede facilitar la puesta en práctica de experiencias de innovación, de cambios de cultura organizativa, de iniciar planes de mejora y calidad, de compartir y seguir los diseños de colaboración comunitaria con interés y respaldo por parte de la instancia más cercana de la Administración. Son, de hecho, muchos los casos en que a instancias de la inspección se inician experiencias innovadoras, de cambios interesantes, y en los que se evalúan éstos de forma conjunta y se proponen las acciones correctoras pertinentes. Quizá es en la función evaluadora donde la inspección puede realizar una colaboración más eficaz con el centro educativo, consiguiendo una sinergia, impulsando la autoevaluación interna, y actuando como figura de triangulación o contraste en la parte externa de la misma.

Centros de Profesores y Recursos

Son el recurso personal más claramente puesto a disposición de los centros; en ellos existen los correspondientes asesores de etapas (Primaria, Secundaria, Especial), de materias (Lenguas, Matemáticas, Ciencias...) y de programas de innovación (Nuevas Tecnologías, Integración, Calidad...). La función de este personal en comisión de servicios temporal, seleccionado por concurso de méritos, ha tenido una doble dirección: centrífuga y centrípeta. Por un lado organizan cursos, seminarios, grupos de trabajo, sobre temas de su especialidad en el Centro de Profesores, para mantener a los docentes informados de las nuevas líneas, de las innovaciones, de los requisitos de la Administración en un tema, de aspectos reformados, etc.; y por otro, acuden a los centros donde se les solicita para asesorar sobre un tema o proyecto concreto dentro de su especialidad. La calidad en la formación de estos profesionales es una demanda compartida (Cantón, 1998a). Sobre ellos ha pesado siempre la velada acusación de clientelismo hacia el poder político de turno en el gobierno o en la Comunidad donde se desenvuelven, y no siempre estas acusaciones han carecido de sentido.

Equipos de Orientación Psicopedagógica

Aunque reciben diversos nombres en función de la Autonomía en la que desarrollen sus funciones, éstas son comunes para todo el país: la detección, atención y seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales, la colaboración con los centros y su asesoramiento en proyectos de centros y curriculares, programaciones, atención a la diversidad, conocer los recursos del sector, orientar educativa, personal y profesionalmente en la triple dimensión de padres, profesores y alumnos. Como recurso pedagógico personal de alta especialización, liberado de las presiones controladoras, puede ser un eficaz apoyo para los centros al verse estos libres de las connotaciones de otras instancias administrativas. Al tener un representante en la Comisión de Coordinación Pedagógica del Centro, éste puede ser el canal elegido para un apoyo de tipo técnico, el único que de éste tipo puede buscarse en la Administración, sin intereses ocultos y sin injerencias no deseadas en el centro.

Unidad de Programas

Creadas con funciones innovadoras y orientadoras de programas de cambio en educación, las Unidades de Programas Educativos (UPE), se han integrado plenamente en la estructura administrativa de la educación y comparten con los Centros de Profesores y Recursos (CPR), que dependen funcionalmente de ellas, la programación y organización de actividades de formación permanente del Profesorado, que desarrollan los CPR, pero existe en ellas un grupo de Asesores de Estudiantes y de Padres muy en contacto con ellos que detecta las necesidades de este colectivo en las que se forma posteriormente a los profesores. Recientemente se han preocupado por organizarse siguiendo modelos de calidad y su demanda de asesoramiento se ha dirigido a las Universidades (Cantón, 1998a). Suelen estar orgánicamente enmarcadas en la Dirección Provincial de Educación o Jefatura Autónoma de Educación y su misión es la introducción de programas innovadores en los centros a la vez que asesoran a éstos, por medio de personal cualificado, reclutado entre el profesorado por concurso de méritos.

Facultades de Educación y Escuelas de Formación de Maestros

Esta modalidad ya recogida por Martín-Moreno Cerrillo (1989, p. 92) hace que los centros de Primaria y Secundaria reciban estudiantes para sus prácticas docentes, tanto en el nivel de los estudios de Diplomatura (Magisterio con 7 especialidades, Educación Social), como en las Licenciaturas dedicadas a la enseñanza (Psicopedagogía y todas las derivadas del antiguo CAP, o el actual curso de especialización). Estos nuevos usuarios de los centros de Primaria y Secundaria facilitan una comunicación bidireccional: traen nuevas corrientes pedagógicas y aprenden lo esencial de la tradición y no pocas rutinas didácticas que permiten la enculturación de las nuevas generaciones de profesores. La actual colaboración se regula anualmente y se seleccionan los centros de prácticas en función de criterios de mérito, aunque los conflictos de los docentes de Primaria con la Administración, que remunera a los tutores de Secundaria (Cantón, 1994) y no a los de Primaria, han hecho más escasas estas colaboraciones. No obstante la nueva dinámica exige mayor coordinación, al nombrar responsable de los Tutores de Prácticas en los Centros al Jefe de Estudios. En la misma línea se manifiesta la necesidad de coordinación con el profesor encargado de los alumnos en prácticas de la Facultad y con los Profesores universitarios supervisores. Dahlgren (1992, p. 114) afirma respecto de esta colaboración: "Las universidades y escuelas superiores deben integrarse geográficamente y en su contenido con las ciudades, y no situarse como poblaciones independientes en la periferia. Las instituciones educativas pueden, por ejemplo, extraer sus ejemplos de enseñanza (preguntas) del mundo del trabajo así como devolver conocimientos y proponer soluciones". El estudio de los profesores y de los centros de su propia realidad pueden convertir este recurso en frecuente.

Concejalías de Cultura de los Ayuntamientos

Los Ayuntamientos han asumido cada vez más competencias en el campo educativo mas allá de la mera asistencia social habitual, han asumido funciones educativas muy explícitas. En esta línea cabe citar el movimiento de Ciudades Educadoras que, desde su nacimiento en Barcelona en 1990, realiza Congresos bianuales y abarca más de 500 ciudades del mundo en su función de educar con programas diversificados y concretos (Vid. *Actas* de los citados Congresos: 1990, Barcelona; 1992, Goteborg; 1994, Chicago; 1996, Milán y 1999, Jerusalem). En otro apartado se recogen sus finalidades. En esta línea está el Ministerio de Educación Español al destinar en los presupuestos del 2000 más de

6.800 millones de pesetas destinados a que 533 ayuntamientos contraten 1.453 técnicos en inserción socioeducativa. La necesidad de una coordinación de esa nueva figura con los centros educativos es básica; en ellos debe realizar la primera labor de despistaje para el seguimiento de los alumnos que no siguen la escolaridad obligatoria. La finalidad de este novedoso programa es ofrecer un futuro laboral a los jóvenes que abandonan los centros educativos sin titulación y se encuentran en situación de riesgo de exclusión social. En la misma línea se han movido las aulas-taller o los educadores de calle. Para conseguir la utilización del entorno se exige la responsabilidad de que no se deteriore. Si hay personas que se ven obligadas a delinquir, por no tener otro recurso, los entornos serán menos abiertos y más restrictivos con los aprendizajes para no caer en el aprendizaje perverso.

La dimensión legal que encarga a los Ayuntamientos la infraestructura de los centros educativos y la participación en los mismos a través de su concejal representante en el Consejo Escolar, facilita la puesta en práctica de enseñanzas complementarias en los propios centros, las cuales ya se han convertido en tradicionales en horario extraescolar: música, deportes, informática, bailes e instrumentos autóctonos, escuelas de padres... Los centros abiertos de los que ya en 1989 había un número importante en la comunidad de Madrid, según constata Martín-Moreno Cerrillo (1989, p. 80) son otra de las posibilidades de relación centro-comunidad. La doble función de acogimiento-guardería y compensatoria destaca en esta modalidad. El deseo compartido de mejorar la educación en esta modalidad, puede verse incrementado con el uso de algunas herramientas de calidad y con la propuesta de indicadores de la misma (Cantón, 1999a, 1999b, 1999c).

Ayuntamientos

Como dice Larsson (1992, p. 109) “la influencia de los responsables municipales es especialmente grande”. Por ser el gobierno más cercano a los centros educativos tiene poderes para cambiar muchos de los aspectos de la ciudad o del entorno rural que pueden chocar con la perspectiva educadora de la escuela. Estamos de acuerdo con Aple y Bearne (1997, p. 120) en el sentido de que las personas y los estudiantes en concreto pasamos más horas en la comunidad educativa que en la escuela. Pero podemos influir poco en nuestro entorno. La experiencia de Barcelona de permitir diseñar a los escolares su entorno ciudadano ha sido pionera en este sentido: por un lado permite desarrollar la capacidad de reflexión de los jóvenes, y esto ya es aprendizaje; pero por otro, tiene una dimensión política: permite expresar los sueños de sus habitantes para convertirse en un entorno más flexible y habitable, además también es posible la acción inversa mediante la cual los escolares también influyen en su comunidad.

Concretamente las peticiones concretas por parte de los escolares, donde no hay programas como el citado, a los Ayuntamientos son hasta ahora, básicamente para infraestructuras: mejora de patios, de pintura, de ampliaciones de salas, de juegos, etc. Pero también pueden incluir acciones como la referida por los autores citados antes, como la petición de cerrar un bar cercano al colegio, alejar las nefastas salas de juegos, pedir cerrar o intervenir en algún lugar cercano en que se comercie con droga o prostitución, etc. La influencia negativa en los centros de establecimientos de este tipo junto a los escolares es manifiesta y aunque parece una acción fuera del centro, es necesario considerarla. Además, la financiación de actividades de tipo cultural y extraescolar específicas de cada barrio o zona puede ser desarrollada con éxito por una colaboración entre el centro educativo y el Ayuntamiento. Ejemplo de ello lo constituyen la programación de actividades lúdico-culturales por parte de muchos ayuntamientos durante los meses del verano para los

jóvenes. Encontramos experiencias de este tipo desde Chicago a León o Astorga; también se da la dimensión colaboradora cuando algunos jóvenes cometen algún acto de tipo “gamberrada” (en Roma con los “graffiti”) y la sanción impuesta está en ese mismo marco: los jóvenes que rompieron algo, que hicieron pintadas, etc., tienen como sanción la limpieza de la ciudad por un tiempo, la atención a los desvalidos a los que perjudicaron, etc. En todo caso la dimensión educadora del entorno, sea rural o urbano, es innumerable.

5. RELACIONES CON EL NÚCLEO URBANO DONDE SE INSERTA EL CENTRO EDUCATIVO

Para Paulo Freire la ciudad es la única realidad en la que debe fomentarse la tolerancia, como condición necesaria para la convivencia y el aprendizaje. En la ciudad y en los entornos rurales amplios el aprendizaje ocurre como en el hogar, como parte natural de la vida cotidiana. Además “las áreas urbanas reúnen las condiciones necesarias para ser semilleros de iniciativas innovadoras” (Vázquez, 1999, p. 154) y recoge las posibilidades de aprendizaje de la propia ciudad, además de las de los habitantes de la misma. Añade el mismo autor, que los entornos urbanos tienen un papel estratégico en la generación y difusión de ideas e innovaciones por reunir los recursos (humanos y de saber-hacer) y estos entornos crean y acumulan la información y el sistema de relaciones y servicios que se necesitan para innovar y crecer. Existen muchas posibilidades de integrar y elaborar en un contexto educativo cuestiones que afectan al entorno y lo integran como objeto de estudio. Pero la influencia es mutua: “La educación influye también en las relaciones entre individuos y entre individuos e instituciones, y por consiguiente, puede comportar cambios en las estructuras, política, social y económica de una ciudad” (Hägglund 1992, p. 116). Por eso debemos conocer las posibilidades y deseos ya estructurados para aprovechar este entorno como fuente de colaboración y aprendizaje. La más interesante de estas propuestas viene dada por el movimiento de Ciudades Educadoras que desde 1990 se han constituido en Grupo con entidad y misión propia. La Declaración de Barcelona de 1990, revisada en 1994, constituye su carta de presentación y declaración de intenciones. En su primer principio se establece el derecho de todos los habitantes a disfrutar de los medios de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la propia ciudad ofrece. La concreción de esta propuesta se dirige por igual a los padres y a los jóvenes que vivan en entornos urbanos a los que la ciudad dirige un amplio abanico de acciones que varían en función del contexto específico en que se ubique. Sintetizando las propuestas educativas relacionadas con los centros educativos establecidos en su territorio, la Carta de Barcelona hace las siguientes propuestas que sintetizamos:

- Educación en “la diversidad y para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales: una educación que evite la exclusión por motivos de raza, sexo, cultura, edad, discapacidad y otras formas de discriminación”. Para ello se eliminarán las barreras físicas y se renovará el compromiso con la comunidad tanto a nivel personal como asociativo (Pr. 1.). La operativización de este modelo puede verse en Cantón (1999d).
- Coordinación de las competencias municipales en educación, tanto formales como no formales, con las desarrolladas en centros educativos reglados. Colaboración en manifestaciones culturales, vías de acceso a la realidad, uso de

instalaciones,
etc (Pr. 2).

- La ciudad deberá tener información precisa sobre la situación y las necesidades de sus habitantes, así como de las acciones formativas que se lleven a cabo en los centros de enseñanza reglada de su ciudad e influirá en el currículum y objetivos en los temas que se refieran al conocimiento de la ciudad y a la formación para convertirse en ciudadanos.
- Deberá existir una adecuada comunicación de las propuestas culturales, recreativas, informativas, publicitarias o de otro tipo, que reciben los niños y jóvenes para equilibrar la protección de sus derechos y los nuevos descubrimientos (Pr. 3 y 4).
- Los centros pueden solicitar a la ciudad espacios, equipamientos y servicios para los niños y jóvenes que sean adecuados al desarrollo social, moral y cultural (Pr. 7).
- Colaboración con los centros en la formación de los padres para ayudar a sus hijos a crecer y a hacer uso de la ciudad con respeto. También la ciudad debe dar formación a los educadores y a las personas que traten con niños y jóvenes para prepararlos para asumir y compartir la cultura que les es propia.
- La ciudad ofrecerá a sus habitantes asesoramiento y orientación personal y vocacional y posibilitará su participación en una amplia gama de actividades sociales. Colaborará en la relación entre la planificación educativa y el mercado del trabajo.
- Las ciudades tienen también un papel compartido con los centros educativos en la detección de mecanismos de exclusión y marginación, sobre todo referidos a inmigrantes o refugiados y en educar para evitar tales mecanismos.
- Coordinación con las administraciones implicadas y los servicios responsables para resolver las desigualdades de múltiples formas, pero siempre partiendo de una visión global de la persona.
- Estimular y enseñar el asociacionismo para formar a los jóvenes en la toma de decisiones, estimular el servicio a la comunidad y difundir información, materiales e ideas que promuevan su desarrollo personal y social.
- Colaborar para que los niños y jóvenes aprendan a valorar, preservar y presentar su propia identidad, sus costumbres y sus orígenes, sin perder tampoco de vista perspectivas internacionales.
- El marco urbano deberá presentar un crecimiento armonioso entre la conservación de las construcciones y símbolos de referencia del pasado de la ciudad y las nuevas necesidades de sus habitantes en cuanto a juego, esparcimiento, contacto con la naturaleza y contacto con otras ciudades.

- Todos los habitantes de la ciudad tienen derecho a reflexionar y a participar en la construcción de programas educativos, y a disponer de los instrumentos necesarios para poder descubrir un proyecto educativo en la estructura y régimen de su ciudad, en los valores que ésta fomente, en la calidad de vida que ofrezca, en las fiestas que organice, en las campañas que prepare, en el interés que manifieste respecto a ellos y en la forma en que los escuche (Pr. 19).
- La ciudad educadora no segregará a las generaciones. Por ello las ciudades desarrollarán toda su potencia educadora hacia todos sus habitantes, con la consiguiente apertura e inclusión de nuevos aspectos (Resumen de la Carta de Ciudades Educadoras, Barcelona 1990).

En este marco se están realizando experiencias enriquecedoras de ampliación de la escuela por parte de la comunidad, utilizando los propios centros reglados o en centros específicos municipales o sociales de zona. Destacamos el Proyecto de Villafranca del Penedés, que a través del Programa *la Ciudad como escuela*, desarrolla un aprendizaje innovador que aprovecha los recursos de la zona y se enmarca en una línea de aprendizaje productivo, siendo miembro de la International Network Productive Schools. Otra experiencia es la de la organización israelí MASHAW que imparte cursos de desarrollo de Servicios Sociales en la Comunidad, y otros muchos, a becarios seleccionados por países en vías de desarrollo para que lleven a cabo alguna experiencia de compartir el saber hacer en la comunidad de origen.

6. EXPERIENCIAS RELACIONES DEL CENTRO EDUCATIVO CON EL ENTORNO SOCIAL AMPLIO

Seleccionamos en este apartado algunas de las colaboraciones y experiencias tal como se agruparon en el Quinto Congreso de Ciudades Educadoras en Jerusalem en Marzo de 1999.

6.1. La comunidad como museo cultural

Destacan en este bloque una serie de experiencias que tienen en común el uso de algún recurso comunitario por parte de los centros educativos del entorno como museo. Esto implica que utilizan el entorno como base de una serie de actividades que pueden ser compartidas con otros centros del entorno o bien específicas para cada caso. Se pretende crear una relación afectiva entre los centros y su comunidad, fomentar la ciudadanía, usar la zona como fuente de información educativa, generar intercambios y flujos con los diversos aspectos objeto de investigación y estudio. En este bloque se presentaron realizaciones como las siguientes:

- Construcción de una comunidad a través de las artes, de Boston USA.
- Milenarismo y espacio público, de Boston, USA.
- Investigar la ciudad; una estrategia pedagógica y Social, de Medellín, Colombia.
- Desarrollo artístico y cultural de las Ciudades en Irlanda en el Renacimiento, de Dublín, Irlanda.

- La comunidad construye un museo, de Israel.
- El intercambio educativo como puente a la inserción social, en Lubjana, Eslovenia.
- Primo Levi como Puente Temporal entra Tradición Literaria y Tecnología Industrial, en Génova, Italia.
- Minorías y Comunidades Multiculturales, de Sintra en Portugal.
- Una ciudad: La custodia de tradiciones para conseguir reconocimiento y armonía en Desarrollos socioculturales futuros, en Turín, Italia.
- La ciudad como escuela, en Villafranca del Penedés, Barcelona.
- La experiencia del Museo de Historia de la Ciudad de Barcelona.
- El modelo tridimensional de la Ciudad Interna, de la Asociación de Arquitectos de Jerusalem donde participa D. Guggenheim.
- El legado histórico y su incidencia en la ciudad, San Cugat del Vallés, Barcelona.
- Escuelas como creadoras de la ciudad educativa en Helsinki, Finlandia.
- El Jardín Botánico de Barcelona o todas las mediterráneas del mundo. Barcelona.
- Aprender con las personas mayores, en Montjuic, Barcelona.
- El papel de los espacios verdes para la transformación de la ciudad, Barcelona.

6.2. Programas para promoción de derechos humanos, tolerancia y convivencia

En este bloque existen ya experiencias que promueven la tolerancia y la convivencia multicultural basándose en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ya reconocidos en la Carta de las Ciudades Educadoras y que pueden plasmarse en Programas concretos de acción y cooperación en el ámbito de la Paz, la cooperación, el compromiso de los centros con la zona en la promoción de estos valores (Cantón, 1995) y su incorporación al ámbito escolar desde el ámbito comunitario. Experiencias que se enmarcan en esta línea son las siguientes:

- La ciudad y los derechos de su gente, en Rosario (Argentina).
- La “Carta Municipal para la Educación Ciudadana” de Lérida.
- Punto de encuentro Bilbao Sur, en Bilbao.
- Un mundo de juegos en el Eixample (Barcelona).
- Distrito 11 Sarajevo en Barcelona.
- Marco genérico del Programa de Defensa y promoción de los Derechos Humanos en Barcelona.
- A pie por el Raval en Barcelona.
- Educar hacia la coexistencia cultural en Bilbao.
- La cultura como factor de transformación humana, en Barcelona.
- Legado y Arte como terapia en una ciudad dividida, en Belfast, Irlanda.
- Educación para la coexistencia étnica, tolerancia y respeto mutuo, en Haifa, Israel.
- Tradiciones a innovaciones en Bourgas, Bulgaria.

6.3. Participación de grupos especiales en la sociedad multicultural

Aquí se trata de la integración de grupos marginales o distintos en la sociedad general utilizando diversas perspectivas y recursos: desde las propias personas especiales, a las bibliotecas o los casamientos mixtos que en algunas zonas plantean especiales

dificultades en las relaciones y en la aceptación. Al participar cooperando con los centros, estos grupos se integran y mejoran su relación con el entorno social y educativo. Citamos las siguientes experiencias ya realizadas:

- Desafíos de una Educación Liberal para Adultos en Helsinki, Finlandia.
- La organización de autoayuda en Jerusalem.
- Entrenando a mujeres religiosas en Educación Social en Jerusalem.
- El arte como terapia para la integración de inmigrantes latinos en Estados Unidos.
- Promoviendo la cooperación entre Trabajadores Sociales y líderes religiosos en Jerusalem.
- Aumento del reconocimiento de casamientos mixtos en Jerusalem Este.
- Las nuevas bibliotecas como espacio de revitalización en Barcelona.
- Mujeres líderes en la capital, en la Universidad Hebrea de Jerusalén.
- El uso del arte como agente-prosocial y nexo entre poblaciones jóvenes y marginales, en Miami, USA.
- Tolerancia a través de la enseñanza de la Religión, en Jerusalem.
- La recuperación de las tradiciones: fiestas populares, en Barcelona.
- Proyecto exilio, en Lubjana, Eslovenia.

7. RELACIONES Y POSIBILIDADES DEL PROFESOR Y DEL CENTRO EDUCATIVO CON EL ENTORNO SOCIAL CERCANO

7.1. Casas de cultura

Suelen celebrar exposiciones, ciclos de cine y proyecciones, poseen biblioteca y videoteca bien dotadas y van atrayendo cada vez más al público juvenil, que busca en ellas tanto un lugar para el estudio, como un centro de recursos para poder ayudarse en consultas de trabajos propios de sus estudios. Los ciclos de conferencias pueden tener relación directa con algún autor, con algún tema genérico, con la propia historia de la ciudad, con el arte, la ciencia y la cultura en general. Lo mismo ocurre con las exposiciones, que pueden ir desde objetos antiguos a pintura, escultura, trajes, comidas, realizaciones variadas, sellos, etc., y que pueden ser aprovechadas como recurso desde los centros educativos para el desarrollo de los programas escolares. La hemeroteca de las bibliotecas se ha convertido en la escuela de los jubilados; también puede serlo de los alumnos si se organiza convenientemente la actividad educativa, de búsqueda, selección y crítica de información y toda la variada gama de trabajos que pueden realizarse con la prensa, amén de la consulta del BOE y de diferentes Boletines de las Comunidades Autónomas. La Biblioteca que suelen contener puede generar por sí sola todo un repertorio de actividades didácticas que complementen y superen la propia biblioteca de los centros. Las zonas infantiles de las bibliotecas suelen tener además animadores y ayudas para que los niños y jóvenes puedan desde consultar el ordenador en busca de la obra elegida, a buscar un asesoramiento de selección de obras en función de la edad y los intereses de los lectores. La conexión que suelen ofrecer con Internet abre otro mundo de posibilidades.

7.2. Asociaciones y fundaciones culturales y recreativas

Es un campo en creciente expansión el de asociaciones culturales por la favorable legislación y la facilidad de conseguir subvenciones que permiten desarrollar infinidad de Semanas Culturales, viajes culturales, Educación Física, Ampliación cultural, y otra serie de actividades, fundamentalmente destinadas al público adulto, pero con una proyección siempre indirecta en los centros educativos donde muchas veces tienen la sede y se desarrollan. Cuando estas sociedades culturales son específicas –por ejemplo, para el conocimiento y la recogida de setas, para el desarrollo del folklore, para el conocimiento de la naturaleza, para el estudio de un autor, protección de animales, etc.–, pueden muy bien ser contactadas desde los centros escolares para aprovechar alguna de sus actividades e insertarla en el currículo, bien llevando los alumnos desde el centro escolar a la Asociación determinada, bien invitando a la Asociación que interese a desarrollar la actividad seleccionada en el centro. Serían una modalidad concreta de lo que Martín-Moreno Cerrillo (1989, p. 44) llama centros educativos bidireccionales.

7.3. Empresarial en general

Aunque en España no existe la tradición de los países sajones de señalar por parte de la comunidad las necesidades curriculares que han de cubrirse en las escuelas, la línea de colaboración se va ampliando progresivamente. Son bien conocidas las colaboraciones de los centros educativos con empresas editoras de diarios que a través del Programa Prensa-Escuela facilitan los periódicos a los centros para diversas materias curriculares: Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura, Ecología, etc. A ello se suman los correspondientes suplementos semanales que los distintos periódicos dedican a la Educación y mantienen a los profesores y a los alumnos al tanto de los vaivenes sociales y culturales del momento. También existen experiencias de publicación por parte de la maquinaria de un determinado rotativo de un periódico escolar trimestral o mensual sin costo para el centro educativo.

“Se espera un incremento de la sponsorización de las escuelas y una asistencia de la industria en términos materiales, inversores financieros y humanos”, nos dicen Gaziél, Warnet y Cantón (2000, p. 19). El ejemplo de Göteborg donde la conocida fábrica de automóviles Volvo y un Instituto de Secundaria colaboran para acercar a los jóvenes al mundo del trabajo y modificar el currículo del centro en la línea empresarial, no son frecuentes. Pero sí son ya habituales las colaboraciones con empresas de espectáculos que ofrecen sesiones matinales de obras de teatro de calidad para los centros educativos a un precio especial y con invitaciones para una zona o comarca. Lo mismo ocurre con empresas de espectáculos itinerantes: hologramas, simuladores, informáticas..., que establecen horarios y turnos especiales para escolares.

Destacamos también las colaboraciones de las Universidades a través de la Fundación Universidad-Empresa que ya están establecidas de forma habitual y por medio de las cuales las empresas encargan a la Universidad determinados proyectos de su interés financiando el estudio y dándolo a conocer por sistemas I+D. En la misma línea se mueve el conocido Plan de Formación e Inserción Profesional, que hace que las empresas e instituciones públicas oferten a los centros educativos plazas para alumnos en prácticas de

40 días que son subvencionadas por el Ministerio Público tanto a la empresa como al alumno.

Otra forma bastante extendida de colaboración la constituyen empresas bancarias y comerciales que firman convenios con las Direcciones Provinciales de Educación y ofrecen prácticas en sus empresas a los estudiantes según su especialización: comercial, administrativa, turística, restauración, económica, comercial, etc.

7.4. Centros de Salud

Cuando se trabaja con centros específicos la colaboración suele ser también en actividades específicas. Ocurre así con los centros de salud. Sin embargo, no puede descartarse la colaboración general en la doble dirección que apuntábamos antes: un profesional del Centro de Salud es solicitado por el Centro Educativo para que muestre a los niños determinados hábitos higiénicos, alimenticios, preventivos, que complementen el área transversal de educación para la salud desde todas las áreas del currículo; la segunda línea consiste en desplazarse para visitar el centro de salud para conocer las distintas profesiones que trabajan allí, algunos utensilios básicos de su profesión, cómo manejarse ante una infección, algo de primeros auxilios, etc. En el nivel institucional son bien conocidas las campañas del uso del flúor en los colegios como medicina preventiva, campañas contra el sida, la droga, etc.

7.5. Organizaciones no Gubernamentales

Animadas por un fin humanitario e independientes de los vaivenes políticos, las ONG están presentes en toda la sociedad, y también en los centros educativos. La primera fase debería ser siempre un conocimiento. Algunos Colegios, Institutos y Universidades organizan una exposición común de ONGs cada inicio del curso. Allí, mediante paneles, se les oferta la posibilidad de que expliciten sus fines, sus áreas de acción, a qué tipo de acción se dedican, cómo se puede colaborar con cada una y dónde inscribirse; además, cuentan con un miembro que se va turnando para explicar a padres, alumnos y profesores todos los detalles que les interesen, y les animan a colaborar. Destacamos la importancia de que los alumnos pertenecientes a estas ONG puedan colaborar, por ejemplo, llevando los apuntes a un niño enfermo que cursa sus mismos estudios pero que no puede asistir al centro; recogiendo libros usados para otros niños que tienen que comprarlos el curso siguiente; recogiendo juguetes y ropa, visitando ancianos, etc.

7.6. Voluntariado

Muy ligado al anterior pero ya regulado por ley el voluntariado tiene un lugar reconocido legalmente en los centros educativos y sus funciones son muy diversas: desde apoyo a alumnos con necesidades especiales, motóricos, ciegos, sordos, a apoyo para evitar el fracaso escolar en las propias casas de escolares desfavorecidos. La extensión de su acción más allá de los periodos escolares les hace especialmente atractivos para estas tareas. Pero también pueden colaborar con profesores en el aula, con el conserje para el

orden, con el Director para delegar funciones o con la Secretaría. Este nexo de unión del centro con la dimensión social es muy polivalente.

7.7. Policía Local

La figura del policía de barrio no es habitual en nuestras ciudades, a diferencia de las sajonas. No obstante, la existencia en todos los ayuntamientos de este cuerpo permite una colaboración con los centros educativos dentro de los ámbitos de su competencia. Son conocidas las experiencias de colaboración de la Policía Local con los centros en jornadas de sensibilización para educación cívica: uso de contenedores, papeleras, comportamiento en los parques y jardines y, sobre todo, en campañas de sensibilización contra la droga. En sesiones conjuntas, semanales o mensuales estos profesionales pueden acercar a los alumnos el conocimiento de los principales trucos de la calle para evitar que sean víctimas inocentes: de los carteristas, los camellos, los estafadores, delincuentes comunes, belicosos, tribus urbanas, etc. La presencia temporal en el centro de este tipo de agentes permite a los alumnos conocer su forma de vida y los riesgos a que están sometidos, las estrategias de personas que pretenden introducirlos en mundos ajenos y cómo se benefician de su desconocimiento.

7.8. Dirección Provincial de Tráfico

Las Direcciones Provinciales de Tráfico cuentan desde hace tiempo con una persona o pedagogo encargada de la dimensión didáctica de la Educación Vial en los colegios. Suelen centrarse en campañas concretas de educación ciudadana para la circulación peatonal, de bicicletas y ciclomotores. La enseñanza a los alumnos en los centros toma formas variadas; desde el envío, previa solicitud, de material de Educación Vial (señales, carteles, códigos, libros), a la organización de concursos para los alumnos de la zona sobre temas de tráfico, de ciudadanía, de buena vecindad y de fomento de hábitos correctos en la calle.

7.9. Cajas de Ahorro

La especial legislación de estos entes, que les exige invertir un porcentaje de sus ganancias en temas sociales y culturales, ha determinado que la obra social abarque un amplio abanico de posibilidades de colaboración con los centros del entorno. Ha sido una constante la relación de estas entidades con la educación y las escuelas, tanto en la participación de programas de prácticas del alumnado (Plan FIP, y otros) cuanto en la organización de concursos de tema medioambiental, literario, artístico, musical. El patrocinio de equipos deportivos escolares por parte de las Cajas de Ahorro es otra constante que se manifiesta en la aportación de ropa deportiva, traslados, etc. También en el ámbito tecnológico estas entidades han prestado valiosas promociones a centros educativos de su entorno, cediendo sus ordenadores, al renovarlos, al centro de la zona, vídeos y cámaras, mobiliarios, etc. “El partenariado entre un sector de actividad y una escuela o un grupo de escuelas va a desarrollarse. Las tentativas por influenciar las políticas y las prácticas de la escuela van in crescendo, y en ciertos lugares se formalizan bajo la forma de consejo de escuelas, de negocios o de industrias” afirman Gaziel y Warnet (1998, p. 19). Por ello la relación con estas entidades es beneficiosa y rica para los centros

educativos, que, por ahora, pueden relacionarse sin ningún tipo de presión y sólo obtienen beneficios.

7.10. Otras entidades bancarias

Aunque sin las exigencias legales de las instituciones anteriores, el resto de entidades bancarias puede también colaborar de formas variadas con los centros educativos. En primer lugar, de idéntica forma a la señalada para las Cajas de Ahorro, pero, además, mediante convenios explícitos o acuerdos tácitos, las oficinas que gestionan los ahorros de los padres de los alumnos de cada centro pueden cooperar en la formación de éstos. Desde organizar visitas guiadas de los escolares a la institución bancaria con el fin de ver las exposiciones que organice el banco, realizar entrevistas con los dirigentes, consultar las modificaciones introducidas en la gestión, hasta utilizar una forma bidireccional de invitación a para que los expertos bancarios expongan a los escolares temas económicos, como la bolsa, el dinero y su gestión, las finanzas, las inversiones, etc. Esto tiene para los directivos la ventaja de fidelización de clientes por un mejor conocimiento mutuo y la mejora de las relaciones, no sólo educativas, sino también humanas.

7.11. Entidades comerciales

Las grandes superficies comienzan ahora a preocuparse por los consumidores más jóvenes, ya que disponen de importantes cantidades de dinero para gastar. Por ello, es necesario también fomentar la colaboración con ellas para conseguir algunos beneficios en el campo educativo: desde la financiación de actividades culturales o educativas concretas, a la rebaja en artículos numerosos que se adquieran en ellas. Además, la relación también tiene que ver con la educación ambiental y del consumidor, dos temas transversales a los que se les está dando su verdadera dimensión. En el primer caso, procurando ver cómo se reciclan los desperdicios, envases, papel, etc., que sea posible su recogida y posterior tratamiento, que los envases no sean de materias peligrosas (PVC sustituido por corcho con idénticos fines en charcutería y carnicería), que se proteja a las personas de emanaciones, etc. En el segundo, el conocimiento y el acceso a la cadena de frío o al sistema de despiece de ganado, de envasado, etc. Aprender a comprar correctamente se enmarca en esa capacidad de conocer los productos, compararlos y evaluar las ventajas de cada uno. Aunque los centros educativos pueden realizarlo con muestras, siempre el recurso natural puede superar la simulación.

7.12. Cooperativas

Las agrupaciones de personas como socios comuneros igualitarios han surgido por doquier al amparo de una legislación que les es favorable. Los alumnos pueden ser informados de las ventajas del cooperativismo por un experto en la materia, pero en la parte práctica los implicados cooperativistas de diversos campos como construcción, consumo, viviendas, alimentación, cazadores, viticultores, empresarios, comerciantes, etc. pueden aportar experiencias al centro escolar, desde al autoempleo a la gestión democrática de recursos. La dimensión inversa también es posible y recomendable: las cooperativas

pueden aprender de los escolares los aspectos que han de cuidar más, qué mensajes llegan mejor, cómo introducir la dimensión educativa en su trabajo o en sus productos, etc.

7.13. Dificultades del entorno en la colaboración educativa

Partiendo de la idea de comunidad no debiera haber dificultades para la colaboración con los centros e incluso la extensión de programas de los centros educativos que fueran asumidos por el entorno. Pero no siempre es así. Son entornos difíciles y poco colaboradores cuando son restrictivos, por ejemplo si no hay espacios libres, si todos los lugares interesantes tienen unos precios abusivos, si la existencia en el entorno de establecimientos dudosos es más visible que la de los educativos, si se potencia la exclusión con lugares reservados... Y es que los entornos también tienen mensajes para la comunidad: de limpieza, de acercamiento o de lejanía, de accesibilidad o de peligro. Por ejemplo, Karlsson (1992, p. 134) recoge un mismo hecho (la recogida selectiva de basuras) como proceso de aprendizaje positivo en una experiencia en Viena, donde emergió gradualmente, y el de un ayuntamiento sueco como aprendizaje negativo, porque en el se conminaba a los ciudadanos a eso mismo sin tener los recursos (contenedores específicos) o muy toscamente, ya que oían mal y los ciudadanos se sintieron engañados. Sintetizando, las dificultades pueden ser de tres tipos: mutua ignorancia y desinterés, lejanía y reserva distantes e impedimentos mutuos.

CONCLUSIONES

Muchas son las formas que puede conocer la cooperación del entorno con los profesores en su acción directa que ya se han experimentado en su mayor parte: desde convertir a los padres en socios (Martín-Moreno Cerrillo, 1996) a La Ciudad como Escuela en Villafranca del Penedés. Se ha pasado desde las tradicionales aulas cerradas, al aula abierta a la comunidad, o bien a lo que se ha llamado ciudad como aula transparente (Larsson, 1992, p. 106) en el sentido de que se aprende sin considerar que participamos en una actividad de enseñanza o estudio. Pero aún hay más: la ciudad, el entorno entero, puede convertirse en un recurso de la escuela, es decir, la ciudad que abre el aprendizaje a todos, que se utiliza al servicio de la educación. Este aspecto exige también una dosis de responsabilidad en los usuarios del entorno como recurso: para el correcto conocimiento, las bases de no deterioro, la conservación de los monumentos o de los parajes naturales, flora y fauna, exigen la corresponsabilidad y el respeto. La apertura de la escuela al entorno también es problemática porque: “la ciudad contiene también problemas y retos, además de ofrecer la oportunidad de encontrar interlocutores e instructores experimentados” (Dahlgren, G., 1992, p. 114). Otro problema es el fuerte flujo de influencias ejemplos y aluvión de información que el entorno genera. Para ordenar este torrente informativo sin estructurar ni clasificar, es necesario elaborar conocimientos, teorías, modelos y dar criterios de valor y esto es elemental en una sociedad democrática. Sólo así puede aprovecharse adecuadamente el rico entorno envolvente de los escolares.

NOTAS

1 De esta última categoría cabe citar las experiencias que en la zona leonesa lindante con Galicia se han llevado a cabo con madres de niños de educación Infantil de población diseminada en aldeas y que se ha llamado: *Preescolar na casa*. Básicamente consistió escolarizar en las casas a alumnos menores de seis años bajo la tutela de sus madres, dirigidas y preparadas una vez a la semana por profesorado de ese nivel. Se evitaba así el desplazamiento de los niños pequeños a lugares alejados de casa y se beneficiaban del comienzo de la escolarización temprana en el entorno familiar. Por lo tanto las experiencias de las *Home Schools* de Estados Unidos ya se han experimentado en España con éxito en Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTAS DE LOS CONGRESOS DE CIUDADES EDUCADORAS. Barcelona, 1990, Goteborg, 1992, Chicago, 1994, Bolonia, 1996, Jerusalem, 1999.
- CANTÓN MAYO, I. (1990). *La Inspección Educativa. Funciones. Antecedentes y un modelo de acción*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CANTÓN MAYO, I. (1992). *La Organización de Centros y la Reforma*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CANTÓN MAYO, I. (1994). *Tutoría y Orientación Educativa*. León: Publicaciones Ortega. ISBN: 84-604-8730-X.
- CANTÓN MAYO, I. (1995). *La Fundación Sierra-Pambley. Una institución educativa leonesa*. León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León, Fundación Monteleón.
- CANTÓN MAYO, I. (1996a) (Coord.). *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau.
- CANTÓN MAYO, I. (1996b). "Los documentos personales al servicio de la investigación biográfica". En E. López-Barajas (Coord.), *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp. 215-227). Madrid: UNED.
- CANTÓN MAYO, I. (1997). "Aspectos didácticos y organizativos de las dificultades de Aprendizaje". En J.N. García Sánchez, *Instrucción, aprendizaje y dificultades* (pp. 441-465). Editorial Librería Universitaria de Barcelona.
- CANTÓN MAYO, I. (1998a). "La calidad en la formación del Profesorado". En *Actas del Congreso: La Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad* (pp. 679-695). Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- CANTÓN MAYO, I. (1998b). "La organización de la calidad en instituciones de formación". En M. Lorenzo, T. Sola y J.A. Ortega (Coord.), *Enfoques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas Formales y no Formales* (pp. 163-185). Granada; Universidad de Granada, COM.ED.ES y Grupo Editorial Universitario.
- CANTÓN MAYO, I. (1998c). "Dirección. Crisis: Conceptualización, síntesis y estudio de caso". En *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 291-305). Madrid: Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense.
- CANTÓN MAYO, I. (1999a). "Adaptación y aplicación de instrumentos e indicadores de calidad para las universidades basados en el modelo europeo". En *Textos y ponencias del Seminario: Indicadores en la Universidad: Información y Decisiones* (pp. 159-166). Universidad de León, Programa Institucional de Calidad.
- CANTÓN MAYO, I. (1999b). "La intervención psicopedagógica desde la calidad y el diseño organizativo". En J.N. García Sánchez (Coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 519-532). Madrid: Pirámide.
- CANTÓN MAYO, I. (1999c). "Modelos didáctico-organizativos para la atención a la diversidad". En J. Cardona Andújar (Coord.), *Atención a la diversidad desde la didáctica y la organización escolar* (pp. 15-64). Talavera de la Reina (Toledo): Centro Asociado de la UNED.
- CANTÓN MAYO, I. (1999d). "Herramientas para la implantación de la Calidad en los Centros Educativos". En M. Lorenzo y otros (Coord.), *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en contextos interculturales. Una mirada a los países del Magreb desde Andalucía* (pp. 263-293). (Vol I), Dto. de Didáctica y Organización Escolar. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, DE. INVEST y COM.ED. ES.
- CANTÓN MAYO, I. (1999e). "Publicidad, Educación y Nuevas Tecnologías". En J. Cabero, F. Martínez y J. Salinas (1999), *Prácticas fundamentales de Tecnología Educativa* (pp. 133-168). Barcelona: Oikos-Tau.

- CANTÓN MAYO, I. (1999f). "Adaptación y aplicación de instrumentos e indicadores de calidad para las universidades basados en el modelo europeo". En J. Vidal (Coord.), *Indicadores en la Universidad: información y decisiones. Plan Nacional de Evaluación y Calidad en las Universidades* (pp. 351-366). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Consejo de Universidades.
- CANTÓN MAYO, I. (Coord.) (2000). *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos*. Buenos Aires: Fundec.
- DAHLGREN, G. (1992). "La ciudad pregunta". En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Ciudades Educadoras* (pp. 113-115). Goteborg.
- DEAL, T.E. y KENNEDY, A. (1983). "Culture and school performance". En *Educational Leadership*, 40(5), 140-141.
- DECLARACIÓN DE BARCELONA (1990). *Carta de las Ciudades Educadoras. Revisada en 1994*. Ayuntamiento de Barcelona.
- EDWARDS y JONES YOUNG (1992). "Beyond parents: family, community, and student involvement" *Phi Delta Kappan*, 72(1), 72-80.
- EPSTEIN, J.L. (1995). "School/family/partnerships: caring for the children we share". En *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1994). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (1989). "Modelos organizativos de la educación de adultos". En Q. Martín-Moreno (Coord.), *Organizaciones educativas* (pp. 349-382). Madrid: UNED.
- FULLÁN, M. (1982) *The Meaning of Educational Change*. Ontario: OISE Pres.
- FULLÁN, M. (1988). *What's Worth Fightin for the Principalship*. Toronto: Open University Press.
- GAIRIN SALLÁN, J. (1996a). "Organización de tiempos, espacios y entorno educativo". En I. Cantón Mayo (Coord.), *Manual de Organización de Centros Educativos* (pp. 375-425). Barcelona: Oikos-Tau.
- GAIRIN SALLÁN, J. (1996b). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA, J.; CANTÓN, I. y GARCÍA, M. (1990). *Cómo intervenir en la Escuela*. Madrid: Visor.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J.N.; CANTÓN MAYO, I. y PALOMO, P. (1998). *Actitudes de Profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- GAZÍEL, H. WARNET, M. y CANTÓN, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- HÄGGLUND, S. (1992). "La ecología pedagógica de la ciudad". En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Ciudades Educadoras* (pp. 116-119). Goteborg.
- HARDGREAVES, D.H. (1982). *The challenge for the comprehensive School. Culture, Curriculum and Comunity*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- HUBERMAN Y MILES (1984).
- KARLSSON, L. (1992). "La formación de ciudades educadoras". En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Ciudades Educadoras* (pp. 134-140). Goteborg (Suecia).
- LARSSON, S. (1992). "La ciudad abierta y el aula cerrada". En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Ciudades Educadoras* (pp. 106-109). Goteborg (Suecia).
- LORENZO DELGADO, M. (1993). "La organización de la escuela como ecosistema social". En M. Lorenzo y O. SÁENZ (Dres.), *Organización Escolar*. Alcoy: Marfil.
- LORENZO DELGADO, M. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- LORENZO DELGADO, M. (1996). "Concepto, contenido y evolución histórica de la Organización escolar". En I. Cantón Mayo (Coord.), *Manual de Organización de Centros Educativos* (pp. 9-37). Barcelona: Oikos-Tau.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1987). "La investigación ecológica en educación compensatoria: hacia la educación comunitaria". En Q. Martín-Moreno Cerrillo, *Cuestiones sobre la organización del entorno del aprendizaje* (pp. 279-302). Madrid: Uned.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1989). *Establecimientos escolares en transformación. El centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid: CIDE/MEC.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1991). *El enfoque comunitario del centro de educación infantil*. Conferencia en la Jornada Educativa de la Escola Superior de Educação. Oporto.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1992 a). *El entorno y su influencia sobre la cultura de los Centros Educativos*. Ponencia en el 11 Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. Tomo 1, pp. 41-54. Universidad de Sevilla. Sevilla: GID.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1992b). "A teacher training on-site model on peace education. En A. Bjerstedt (Ed.), *Education for peace* (pp. 166-169). Lunds Universitet.

- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1993a). *Establecimientos escolares en transformación. El centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid: Cincel/Ediciones Pedagógicas.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1993b). "Community Education in Spain". *Community Education Journal*, XX, 2, 21-24.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1993c). *Aulas Versátiles*. Madrid: UNED. Una videocasete (realizadora: Lesmes, E.).
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1994a). *Extensión del rol del centro educativo*. Conferencia en las 2. Jornadas Ibéricas do Vale do Sousa. Portugal.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1994b). *La educación comunitaria como agente de innovación curricular*. Seminario impartido en la Universidad a Distancia de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1995). "Los proyectos de apertura del centro educativo a su entorno". En G. Domínguez y L. Amador (Coords.), *El proyecto curricular de centro* (pp. 81-100). Madrid: Editorial Científico-Técnica.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996a). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996b). *Proyecto de Escola Comunitaria*. Conferencia en las 3ª Jornadas Ibéricas do Vale do Sousa. Portugal.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996c). "Relaciones Escuela-Comunidad el punto de vista de la organización". En: M.A. Zabalza Beraza, *Reforma educativa y Organización escolar* (pp. 537-546). Santiago de Compostela: Tórculo.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996d). "Relación entre el centro educativo y el entorno". G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.), *Manual de Organización de instituciones educativas* (pp. 7-122). Madrid: Escuela Española.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1996e). *Desarrollo organizativo de los centros basado en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres, 281 pp.
- MEDINA RIVILLA, A. (1993). "Evaluación del profesorado y toma de decisiones colaborativas". En *Simposio "Evaluación de las reformas curriculares"*. Madrid: UNED/CIDE.
- PERES, S. (1999). Conferencia en Jerusalem el 17-3-99 en el Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1996). "La participación de la comunidad: cultura participativa, derechos y deberes de los padres y otros sectores sociales". En I. Cantón Mayo (Coord.), *Manual de organización de centros educativos* (pp. 333-373). Barcelona: Oikos-Tau.
- PETERSON, B. (1992). "La ciudad educadora bajo nuestra tutela". En *Actas del Segundo Congreso de Ciudades Educadoras* (pp. 110-112). Goteborg.
- SANCHO, J. M. y otros (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la Organización Escolar*. Archidona: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1996). "El mar de teorías y el río de la práctica ". En I. Cantón Mayo (Coord.), *Manual de Organización de Centros Educativos* (pp. 9-37). Barcelona: Oikos-Tau.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- THÄNG, P.O. (1992). "Establecer y restablecer relaciones de aprendizaje". En *Actas del Segundo Congreso Internacional de Ciudades Educadoras* (pp. 131-134.). Gotteborg (Suecia).
- TORROBA, y. (1995). *La formación en centros de trabajo*. Madrid: Escuela Española.
- TRIANES, M.V. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- VÁZQUEZ BARQUERO, A. (1999). *Desarrollo, redes e innovación Lecciones sobre desarrollo endógeno*. Madrid: Pirámide.
- VEREDAS, J.L. (1999). "Para vaciar el baúl de los tabúes". En *Educarnos*, 7, II época, Julio-Septiembre, 13.
- WILSON, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1991). "El ambiente desde una perspectiva curricular". En J.A. Caride (Coord.), *Educación ambiental. Realidades y perspectivas* (pp. 243-296). Santiago de Compostela: Tórculo.