

NUEVOS DESAFÍOS EN EDUCACIÓN

TOMO I

Salvador Peiró i Gregòri
Coord. edición

ECU-2005

Título: Nuevos desafíos en Educación
Autor: © Salvador Peiró i Gregòri

ISBN Obra completa: 84-8454-475-3
ISBN Tomo I: 84-8454-484-2
Depósito legal: A-3-2006

Edita: Editorial Club Universitario Telf.: 96 567 61 33
C/ Cottolengo, 25 – San Vicente (Alicante)
www.ecu.fm

Printed in Spain
Imprime: Imprenta Gamma Telf.: 965 67 19 87
C/. Cottolengo, 25 - San Vicente (Alicante)
www.gamma.fm
gamma@gamma.fm

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información o sistema de reproducción, sin permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
I. LA CIUDAD EDUCATIVA: MUNICIPIO Y EDUCACIÓN	13
INTRODUCCION A LAS COMUNICACIONES A “La ciudad educativa: municipio y educación”, Agustín Requejo Osorio Universidad de Santiago de Compostela.....	15
EL ENTORNO SOCIOAMBIENTAL Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Javier Argos y M ^a . Pilar Ezquerro, Universidad de Cantabria	25
MUNICIPIO Y EDUCACIÓN PERMANENTE: HACIA UNA ORGANIZACIÓN EN RED Ana Ayuste. Universidad de Barcelona.....	37
LA COMUNIDAD COMO POTENCIADORA DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DEL PROGRAMA COMUNITARIO CANADIENSE “PRATIC 05” M ^a Carmen Bellver Moreno. Universidad de Valencia.	45
CONFLICTIVIDAD EN LA ESCUELA: CINCO METÁFORAS PARA COMPRENDERLA Y ALGUNAS CLAVES PARA CAMBIAR LAS COSAS Francisco José Cuevas Noa. Universidad de Sevilla.....	53
LAS BIBLIOTECAS COMO CONTEXTO EDUCATIVO M ^a del Carmen Fernández Bennáscar y M ^a Immaculada Pastor Homs.	61
LA PARTICIPACIÓN Y LA FORMACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LAS ESCUELAS INCLUSIVAS: UN RETO PARA LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LAS CIUDADES EDUCADORAS Gerard J. Ferrer Esteban. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona.....	67

LA EDUCACIÓN PARA EL OCIO EN LA EDAD ADULTA. UN RETO PARA LAS CIUDADES EDUCADORAS	
Montserrat Gallardo Mancebo. Universidad de La Laguna.....	79
APRENDIZAJE Y SERVICIO: LA COMUNIDAD COMO ESPACIO EDUCATIVO	
Mónica Gijón y Laura Rubio. GREM, Grup de Recerca d'Educació Moral de la Universitat de Barcelona.	87
EL PAPEL DE LAS RELACIONES PATERNO-FILIARES EN LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR	
M ^a Ángeles Hernández Prados. Universidad de Murcia.	93
METAS Y FINES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LAS CIUDADES	
Susana Molina Martín. Universidad de Oviedo	103
POLÍTICA EDUCATIVA DE LAS CIUDADES EDUCADORAS ASTURIANAS	
Susana Molina Martín. Universidad de Oviedo	113
LA AUTOFORMACIÓN COMO MODELO DE REFERENCIA EN LA CIUDAD EDUCADORA	
José Manuel Muñoz Rodríguez. Universidad de Salamanca.....	123
DIFICULTADES PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LOS PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN COMUNITARIA: LA EXPERIENCIA DE URBAN-EL TEMPLE DE PALMA DE MALLORCA	
Belén Pascual Barrio. Universitat de les Illes Balears.....	131
EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA INSTITUCIÓN MUSEÍSTICA	
María Immaculada Pastor Homs y M ^a del Carmen Fernández Bennássar. Universitat de les Illes Balears.....	139
LOS VALORES MUSICALES EN LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA	
Pineda Quintero J, Pérez Alonso-Geta P, Bueno Camejo F. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia	149

INCIDENCIA DEL ESPACIO DOMÉSTICO FAMILIAR COMO AGENTE SOCIALIZADOR EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS JÓVENES VALENCIANOS	
Raúl Ruiz Callado. Universidad de Alicante	155
EL CENTRE INTERCULTURAL. UNA EXPERIENCIA EN GANDIA, CIUDAD EDUCADORA (Ponencia 1)	
Sánchez i Peris, Francesc Josep, y Ros Ros, Concepción. Universitat de Valencia.	
Cárdenas Ruiz, Ana. Mancomunitat de Municipis de la Safor	171
LA ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL DE LA EDUCACIÓN EN CHILE. RESULTADOS DE UN ESTUDIO DE CASO	
M ^a José Serván Núñez. Universidad de Cádiz.....	179
ACTUACIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL: COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	
Rosa Valls. Profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, y miembro de CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, Universidad de Barcelona	
Jacqueline Vaida. Investigadora de CREA y doctoranda en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.	189
VIOLENCE ET SOCIALITE	
Dr. Henri Vieille-Grosjean. Université d'Estrasbourg.....	197
MUNICIPIO Y EDUCACIÓN: CLAVES PARA EL EJERCICIO DE UNA VERDADERA CIUDADANÍA EUROPEA	
Manel Vilaró Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona.....	221
II. VIRTUALIDAD FORMATIVA DE LOS ESPACIOS MEDIADOS POR LAS TECNOLOGÍAS	227
LA INFORMÁTICA COMO RECURSO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	
Mariana Alonso Briales. Universidad de Málaga.....	229

EL USO DEL ORDENADOR EN LA FORMACIÓN DE ANÁLISIS DE DATOS PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

- Lluís Ballester Brage. Andrés Nadal Cristóbal. Universidad de las Islas Baleares - UIB (España)
Denize Piccolotto Carvalho Levy. Universidade Federal do Amazonas - UFAM (Brasil).....237

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN. UNA ACCIÓN EDUCATIVA CONVENIENTE PARA LOS ESPACIOS MEDIADOS POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

- Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez. Universidad de Sevilla.....249

COMPARTIENDO CON LOS ORDENADORES: ESTUDIO DE CASOS.

- Amparo C. Civila Salas. Dpto. Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Antonio J. Fernández Leiva. Dpto. Lenguajes y Ciencias de la Computación, Escuela Técnica Superior de Ingeniería en Informática. Universidad de Málaga.....257

LA INFORMÁTICA COMO RECURSO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Mariana Alonso Briales. Universidad de Málaga.....267

LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN COMO MARCO DE REFERENCIA EDUCACIONAL: CONSIDERACIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL APRENDIZAJE

- María Dolores Domínguez González. Universidad de Sevilla275

LAS CIBERCOMUNIDADES. EL CASO DE LA CUED

- Lorenzo García Aretio. Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. UNED283

LAS TIC EN LA ESCUELA

- Isidoro Andrés Moreno Martínez.
CEFIRE de Alicante. Asociado: Teoría de la Educación en la UA.297

EBA Y TIC. LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL PROYECTO ABE CAMPUS

Agustín Requejo. Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.

Adriana Aubert. Investigadora del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona y doctoranda en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Catarina Azevedo. Colaboradora en la Escuela de Personas Adultas La Verneda – Sant Martí de Barcelona y es doctoranda en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona..... 305

E-QUALITY: PROMOVER LA DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN A TRAVÉS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Florentino Sanz Fernández. Profesor titular del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Montse Fisas Ollé. Miembro del CREA y profesora asociada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Patricia Melgar Alcantud. Becaria de investigación y docencia del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona..... 315

PRÓLOGO

Presentamos en este volumen los contenidos de las comunicaciones defendidas en el X Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación de este bienio 2004-2005, celebrado en la sede la ciudad de Alicante de nuestra Universitas Liucentina. El evento fue organizado por los profesores de Teoría de la Educación de las universidades españolas. Las sesiones se extendieron a lo largo de los días 11, 12 y 13 de abril de 2005.

El tópico que nos convocaba y que fue objeto de reflexión giraba entorno a “*Nuevos espacios y nuevos entornos de educación*”. Este reto conceptual fue materia para intentar alcanzar los siguientes objetivos: a) Poner en común los avances y estado de la cuestión de la educación y los estudios del área de conocimientos de Teoría de la Educación. b) Responder a las exigencias de la problemática actual de los diversos aspectos del sistema educativo. c) Convocar a los interesados en Teoría de la Educación de las diferentes instituciones y organismos: Escuelas de Magisterio, Facultades de Educación, Institutos de Ciencias de la Educación, Sociedades Científicas, Cuerpos Docentes (Maestros, Profesores, Educadores, Terapeutas, etc.) y de Asesoramiento (Inspectores, Psicopedagogos, etc.). d) Informar de las conclusiones y proposiciones a las diferentes administraciones, sociedad, organismos, etc.

La junta ejecutiva del SITE depositó la confianza en la Dra. María Petra Pérez-Alonso Geta para que presidiera el evento. Los docentes de las diversas asignaturas que concretan la Teoría de la Educación en la *Lucentum Universitas* llevaron a cabo la preparación y organización para lograr el fin previsto. La secretaría recayó en el Dr. Salvador Peiró i Gregòri.

Con el fin de llevar el evento a feliz término, contamos con las siguientes personalidades en la PRESIDENCIA DE HONOR: Molt Honorable Sr. President de la Generalitat Valenciana: D. Francisco Camps Ortiz. Excmo. Sr. Secretario de Estado de Universidades: Dr. Salvador Ordóñez Delgado. Honorable Sr. Conseller de Cultura, Educació i Esports: D. Alejandro Font de Mora Turón. Honorable Conseller de Empresa, Universidad y Ciencia: Dr. Justo Nieto Nieto. Excmo. Sr. Rector Magnífico de la Universidad de Alicante: Dr. Ignacio Jiménez Raneda.

Con el objeto de valorar los aspectos formales y de contenido, la organización contó con el comité científico. Este estuvo compuesto de los siguientes profesores: Dr. Jaume Sarramona i López, Catedrático de Universidad. U.A. de Barcelona; Dra. Emilia Domínguez Rodríguez, Catedrática de Universidad. U. Extremadura; Dr. Salvador Peiró i Gregòri, Profesor Titular de Universidad. U. Alicante; Dr. Agustín Requejo Osorio, Profesor Titular de Uni-

versidad. U. Santiago de Compostela, y Dr. Antonio Bernal Guerrero. Catedrático EU. U de Sevilla. Cada miembro se ocupó de evaluar las comunicaciones correspondientes a las ponencias, así como de efectuar la exposición sintética y analítica de las mismas. Luego, en el tiempo asignado, que se expresa en el programa, coordinaron la exposición y debates de las mismas.

Para concretar la organización material y formal, el congreso dispuso el funcionamiento de un comité local en la Universidad de Alicante. Este estuvo estructurado de la siguiente manera: Presidente, Dr. Salvador Peiró i Gregori, Profesor Titular de Universidad. Los vocales fueron la Dra. Isabel Capell Boré, Catedrática de EU. U. de Alicante; D. José Luís Gómez Gómez, Profesor Asociado, Universidad de Alicante, y D. Isidoro A. Moreno Martínez, Profesor Asociado, Universidad de Alicante.

Con el fin de facilitar los trámites, el comité local contó con el apoyo del Rectorado, cuyo Vicerrector de Información y Relaciones internacionales puso a disposición el área de congresos de la sociedad de relaciones internacionales. Mediante la universidad virtual pudimos confeccionar una web del congreso. Este instrumento permitía operar fácilmente, recorriendo los diversos aspectos relativos al evento, además facilitó la automatriculación clasificada. Así, de un total de 148 inscritos, 21 fueron estudiantes de diversas universidades españolas, de entre los cuales 2 pertenecían a la de Alicante; 39 eran profesores de Educación Secundaria de diversos IES, y ninguno de ellos estaba matriculado en la Universidad Lucense; el resto eran miembros del colectivo de los teóricos de la educación.

El programa previsto se desarrolló según el siguiente calendario: *Día 11 de abril*. A las 8,30 Inscripción y registro de los asistentes. Desde las 9,30 horas, bajo la presidencia del Rector de la Universidad de Alicante y del Director General de Enseñanzas de la generalidad Valenciana, que actuaba en representación del Presidente de la Generalidad y del Conseller, se iniciaba la Conferencia Inaugural a cargo del Ilmo. Sr. Director General de Enseñanzas: Dr. En Vicent Felip i Monlleo, el tema versó sobre *Problemas actuales de la educación*. Lo presentó el Dr. Salvador Peiró i Gregori.. A las 11,00 tuvo lugar la ponencia 1ª: Título: *La ciudad educadora: municipio y educación*, que corrió a cargo del Profesor Dr. Jaume Trilla Bernet, Catedrático de Universidad en la de Barcelona. Le presento la Dra. Isabel Capell Boré, Catedrática de EU en Alicante. Desde las 12,30 se leyeron las 21 comunicaciones adscritas a la Ponencia 1ª, que valoró previamente, coordino y moderó: Dr. Agustín Requejo Osorio, Profesor Titular de Universidad en la de Santiago de Compostela. A las 16,00 se expuso la ponencia 2ª con el título: *Virtualidad formativa de los espacios mediados por las tecnologías*, que magistralmente expuso el Profesor Dr. Joaquín García Carrasco, Catedrático de Universidad en la de Salamanca. Fue presentado por el Dr. Miguel Mar-

tínez Martín, Catedrático de Universidad, en Barcelona. Desde las 17,30 tuvo lugar la lectura de las 9 comunicaciones adscritas a la Ponencia 2ª coordinada y moderada por el Dr. Antonio Bernal Guerrero. Catedrático de EU. Sevilla. Por la noche, el Ayuntamiento de la ciudad de Alicante nos ofreció una recepción en el Castillo de Santa Bárbara.

El día 12 de abril, a las 9, 00 tuvo lugar la mesa redonda entorno a los *Nuevos modelos socioeducativos*. Las exposiciones corrieron a cargo de las docentes: Dra. Paz Canovas, Profesora Titular de Universidad en Valencia y Dra. Clara Romero Pérez, Catedrática de EU en la Universidad de Sevilla. Coordinó y moderó la exposición y el debate el Dr. Bernardo Gargallo López, Profesor Titular de Universidad en Valencia. A las 11,00 tuvo lugar la exposición de la ponencia 3ª de título: *Programas educativos en el espacio europeo desde la perspectiva de la teoría de la Educación*. Se responsabilizó de la misma la Profesora Dra. Marta Ruiz Corbella, Profesora Titular de Universidad, UNED. La presentación fue a cargo del Prof. Miguel Angel Santos Rego, Catedrático de Universidad en la Compostelana. A partir de las 12,30 se procedió a la lectura de las 13 comunicaciones adscritas a la Ponencia 3ª, que coordinó y moderó la Dra. Emilia Domínguez Rodríguez, Catedrática de Universidad en la de Extremadura. Por la tarde, a las 16,00 se expuso el tema *Otros entornos educativos* en la mesa redonda configurada por las docentes: Dra. Nuria Obiòls Suari, Profesora Titular de Universidad en Barcelona y la Dra. Begoña Gros Salvà. Profesora Titular de Universidad en Barcelona. Coordinaba y moderó el Dr. Félix Etxeberria Balerdi Catedrático de Universidad, en el País Vasco (Donostia). Luego, siendo las 18,00 se procedió a la exposición de las 18 comunicaciones adscritas a la Ponencia 4ª, que fueron coordinadas y moderadas por el Catedrático Dr. Jaume Sarramona López, de la Universitat Autònoma de Barcelona. Por la noche, a las 21,00 tuvo lugar la cena institucional.

La última jornada, el 13 de abril, a las 9,30 se explicó la 4ª ponencia, cuyo tema, *Entre lo local y lo global: oportunidades y retos para el profesorado*, fue defendido por el Profesor Dr. Juan Carlos Tudesco, miembro de la Oficina de la UNESCO para América Latina.

Si bien estaba previsto para las 11,00 el ACTO OFICIAL DE CLAUSURA, esto no sucedía hasta las 12, 30, pues hubo bastantes intervenciones. Para el acto se constituyó una mesa presidencial del congreso. Se recapituló y valoraron los trabajos, así como se refirieron las conclusiones generales.

El Secretario del Congreso
Dr. Salvador Peiró i Gregòri

I

LA CIUDAD EDUCATIVA: MUNICIPIO Y EDUCACIÓN

INTRODUCCION A LAS COMUNICACIONES A

“La ciudad educativa: municipio y educación”

Agustín Requejo Osorio

Universidad de Santiago de Compostela

En primer lugar dado el amplio contexto de la intervención educativa en el marco del modelo de “ciudad educadora” han sido múltiples las comunicaciones que se han presentado a esta ponencia (21 en total). Todas ellas han tratado de incidir en diferentes consideraciones que se pueden agrupar en dos contextos amplios: 1). La función de la administración municipal en la acción educativa; 2). La acción comunitaria como potenciadora de diferentes intervenciones en ámbitos de la política educativa, del espacio familiar y comunidades de aprendizaje, bibliotecas, museos y en cuestiones más específicas como la inmigración, la salud y el entorno socioambiental.

Las distintas aportaciones nos permiten tener una amplia visión del tema que se propone este X Congreso sobre *“nuevas espacios, nuevos entornos de la educación”*. Por todo ello es de agradecer el interés de todos los trabajos por aportar dimensiones concretas y lecturas diversas para promover importantes cambios en el mundo de la educación más allá del estricto espacio escolar. Difícil es hacer un resumen de global y perfecto de cada una de los textos, pero además esto sería una tarea que nos ocuparía demasiado tiempo y al final este resumen impediría el debate sobre los distintos temas que han sido objeto de un específico estudio para apuntar los múltiples cometidos que asume el “modelo de ciudad educadora”. Por esto motivo de cada una de las comunicaciones solo haré una breve síntesis, con una doble intención: dejar cuestiones en el “tintero” para que los autores de las comunicaciones completen y incidan en algunos aspectos puntuales como grandes “hitos” a señalar muy puntualmente. No es posible por ello replantear discursos para los que no tenemos tiempo pero sí al menos marcar la relevancia de su trabajo como apertura a una discusión abierta y plural por el conjunto de los asistentes. Animar a todos tomar la palabra para dialogar sobre los retos que nos plantean los nuevos entornos educativos.

1. Sobre el tema de *“MUNICIPIO Y EDUCACION”*, Ama Ayuste de la Universidad de Barcelona nos presenta su trabajo titulado “Municipio y educación permanente; hacia una organización en red. El texto nos presenta los profundos cambios que se están sucediendo en la economía, la sociedad y la cultura y los retos que ellos suponen para la educación permanente en una escenarios de informacionalismo y globalización que inciden sobre las empre-

sas “red” que demandan nuevos perfiles de trabajadores, nueva capacidad de trabajar en equipo, habilidades comunicativas, el contexto laboral: flexibilidad laboral; sociedad civil; la inmigración, y la participación ciudadana etc. En síntesis, la educación permanente debe asumir el reto de no ser una simple prolongación del sistema educativo sino un al territorio proyecto global que vertebré las diferentes etapas, modalidades e instituciones educativas tratando de vincularse (municipio) para conocer mejor su realidad socieducativa, cultural, de recursos humanos y al mismo tiempo hacer del entorno municipio un entidad que lidere en red los distintos departamentos, entidades sociales al mismo tiempo que se muestra abierto interactúa con los nuevos contextos de una sociedad en red que interactúa y se preocupa de los problemas que plantean los procesos de globalización.

2. POLITICA EDUCATIVA DE LAS CIUDADES EDUCADORAS ASTURIANAS es el texto de la comunicación de SUSANA MOLINA MARTIN, de (Universidad de Oviedo) que incide en el análisis de un marco territorial concreto: la comunidad autónoma de ASTURIAS más en concreto de de un grupo de ciudades específicas que que se comprometen específicamente con la acción educativa (Oviedo, Gijón, Avilés y Corvera) pertenecientes a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. En su texto además de concretar con datos el desarrollo de los procesos de escolarización en la diferentes etapas del sistema educativo se interesa por las acciones que se llevan a cabo en l educación de adultos, formación y orientación laboral, actividades extraescolares etc. En síntesis nos encontramos con la tarea de ofrecer una coordinación en materia educativa municipal que supera las intervenciones deescoordinadas entre las diversas concejalías, tratando de construir sus propias metas en materia educativa en función de la sdemandas de su población y buscando los recursos convenientes para el espacio municipal se convierte en un agente educativa global.
3. En este caso este contexto autonómico se completa un segundo texto dedicada a las “metas y fines de la política educativa en las ciudades”. A través de un análisis normativo y partiendo de la tesis de José A. Maria (“para educar a un niño hace falta una tribu entera) se presentan las diversas las distintas intervenciones que

pueden realizar los municipios en el ámbito educativa en el marco constituional actual y las leyes orgánicas

4. Un estudio específico de la Administración Municipal, en el contexto de Chile es presentado por María José Serván (Universidad de Cádiz). El proceso de municipalización de la educación llevado a cabo en Chile a partir de 1973m después del golpe de Estado de Pinochet se puso en marcha el proceso conocido como municipalización educativa que tuvo dos consecuencias básicas: 1.- Financiación de la educación por el mismo sistema que financiaba a los centros privados. 2.- Los profesores de los colegios municipalizados dejan de ser funcionarios y se convierten en trabajadores privados regulados por el Código de Trabajo en lugar de por el Estatuto Administrativo. Dicho proceso político en momentos de crisis económica supuso la congelación de las subvenciones y con ello la reducción salarial a través de una “política de mercado que se consideraba más eficaz”. En el texto se nos ofrece un trabajo de campo (año 2003) y se analizan las consecuencias de dicho proceso que se concretan en:

a).-hacer de la municipalidad una institución periférica: no tiene capacidad de creación política sino de ejecución administrativa.

b).- más que una redistribución del poder con el traspaso de competencias se ha multiplicado el control central mediante una distribución más amplia y difusa de la autoridad. Todo ello conlleva que el ministerio de Educación se ha librado de las tareas presupuestarias pero conservan las funciones más importantes y que acumulan poder: política curricular y de evaluación así como el control solos los fondos y el personal.

En el CONTEXTO DE LAS RELACIONES MUNICIPIO Y EDUCACION existen una serie de servicios que son importantes como para interactuar con los procesos educativos formales que lleva a cabo la escuela.

5. El análisis de estos “servicios” es objeto de una serie de comunicaciones: Maria del Carmen Fernández Bennassar y María Inmaculada Pastor Homs (de la Universidad de les Illes Balears nos presentan su trabajo sobre “Educación permanente en la institución museística”. En sus páginas se expone las funciones y retos que el museo tien para la educación de adultos, las personas mayores y para el conjunto del público escolar. El uso de estos es-

pacios supone todo un reto tanto en la forma de montar una exposición como de favorecer un aprendizaje no lineal. Considerando que la oferta educativa tradicional a los grupos escolares ha de mantenerse y ampliarse se toma en consideración otras necesidades y otros públicos que incrementen la vida cultural de la sociedad. Para ello se analizan diversos estudios de marketing en museos europeos y norteamericanos y se proponen una serie de nuevas tendencias en la educación de adultos en el museo: racionalización y flexibilidad horaria; diversificación de la oferta educativa (el adulto escoja la actividad, programa, itinerario que desee), programas dirigidas a la participación e interacción más que a visita "individual"; tener en cuenta la autoevaluación de participante etc.

6. El centro intercultural: Una experiencia en Galdá (Ciudad educadora) es el espacio educativo objeto de estudio de FRANCESC JOSEP SANCHEZ I PERIS; CONCEPCION ROS y ANA CARDENAS RUIZ (Universitat de Valencia y Mancomunidad de Municipis de la Safor). Al amparo de GANDIA como ciudad educadora el Ayuntamiento gestiona la puesta en marcha de un programa local de compensación educativa coordinado por la Universidad de Valencia y dirigido a la ciudadanía. Para ello crea el CENTRO INTERCULTURAL gestionado por la Mancomunitat de Municipis de la Safor a partir de un proyecto europeo. Partiendo de una investigación en el contexto multicultural que caracteriza a la Safor se marcan las pautas claves la organización y desarrollo de programas de información, sensibilización ciudadana, apoyo y formación que se concretan en el período 2003-2004 en una serie de programas dirigidos a tres sectores: personas inmigradas; profesionales de diversos ámbitos (educativo, sanitario, laboral, social, judicial y ciudadanía) y programas a toda la población (inmigrada y autóctona). El texto nos ofrece un amplio análisis de algunos de estos programas en los que se centra la intervención de la administración local.
7. Este trabajo viene completado, POR PARTE DE LA MISMA AUTORA por el análisis y el contexto de "Bibliotecas como contexto educativo" en el marco de la ciudad educadora
8. "La educación para el ocio en la edad adulta: un reto para las ciudades educadoras" es el texto que presenta MONTESERRAT

GALLADO MANCEBO de la Facultad de Educación de la Universidad de la Laguna. El contexto de la ciudad educadora trata de unir un planteamiento urbanístico (estructural) con lo social (relaciones de la ciudadanía). En este contexto cívico el ocio ocupa un lugar importante. En las páginas de su comunicación el ocio es presentado desde distintas consideraciones respecto a la vida adulta sobre todo hacen referencia a los factores que dificultan disfrutar del tiempo libre a los adultos: ocio/consumo; ocio / no hacer nada; la “doble jornada de la mujer); difícil conciliación vida laboral y familiar,; la poca atención a los sectores de edad por parte de las autoridades. El análisis de estas diferentes situaciones le conduce a manifestar que la educación para el ocio debe ser una oferta más de las ciudades educadoras para su “formación, entretenimiento y desarrollo personal “ a tenor de principio primero de las ciudades educadoras.

9. Siendo el ocio un aspecto importante de la vida humana que debe ser atendido en e, la “salud” se presenta” como otro rasgo básico que debe favorecer en el entorno ciudadano. Con el título de “La comunidad como potenciadora de la educación para la salud” se presenta el trabajo de María del Carmen Bellver Moreno” (Universidad de Valencia). Un trabajo que asume como especificidad la “presentación y análisis del programa Candiense (Practi05: Programa de prevención regional del alcoholismo y las toxicomanías a través de la intervención comunitaria en la región 05). Se trata de un programa promovido por el Ministerio de Asuntos sociales de Québec. Sus objetivos básicos son analizar las tres áreas básicas (disponibilidad de los productos (agente agresor); resistencia del individuo (mejorar la toma de decisiones) y condiciones ambientales. Todo ello se completa con diferentes estrategias en las que destaca tanto la intervención de los padres, el profesorado y la organización de los servicios sociales en base a los distintos Departamentos de salud comunitaria.
10. En este marco comunitario se ofrece la comunicación de BELEN PASCUAL BARRIO de la Universidad de les Illes Balears dedicada a las “Dificultades para la puesta en marcha de los principios de intervención comunitaria: la experiencia Urban- El temple de Palma de Mallorca,

11. En este contexto municipal MANUEL VILARO MORENO (Universidad Autónoma de Barcelona) reflexiona en sus textos sobre las “claves para el ejercicio de una verdadera ciudadanía europea” a través de un texto que expone brevemente el tránsito en Europea de la “unión económica” a la unión política” que absorbe en tanto entidad supraestatal, parte de la soberanía que antaño los Estados miembros tenían en exclusiva sobre su ciudadanía. Esta reflexión política se concreta en el espacio municipal asumiendo la importancia de la renovación del civismo que el ciudadano se abra el reconocimiento del otro”. Ello que supone una educación en valores para la tolerancia, la participación en la vida pública o la cooperación en la vida comunitaria en donde el espacio municipal tiene una importancia destacada.

12. Por su parte Manuel Muñoz Rodríguez de la Universidad de Salamanca en su trabajo sobre “Autoformación como modelo de referencia en la ciudad educadora” nos plantea las cuestiones de la adaptación del sistema formativo al mercado laboral como una necesidad de primer orden. Considera que la ciudad educativa debe tener entre sus prioridades líneas estratégicas de acción respecto al mercado de trabajo. Para ello su propuesta se apoya en una superación de la fragmentación del individuo y en su consideración como sujeto en un marco territorial con características propias en el espacio social y laboral que es preciso analizar y conocer para ofrecer una formación (fundamentalmente autoformación como competencia clave) que dé respuesta a los nuevos contenidos y el desarrollo de nuevas competencias que demanda. La autoformación en el marco de la ciudad educadora hace alusión a la capacidad del sujeto para detectar, valorar y decidir qué perfil de formación necesita y donde puede desarrollarlo.
Las interacciones comunidad/ familia en la ciudad educadora son un referencia importante que es analizado desde diferentes perspectivas y propuestas de acción. Entre ellas destacamos: “Actuaciones para la Transformación educativa y social: comunidades de aprendizaje.

13. Es el título del trabajo de ROSA VALLS y JACQUELINE VAIDA (Universidad de Barcelona). Las comunidades de aprendizaje son un proyecto de transformación de escuelas e institutos más propios de la sociedad industrial en centros educativos adecuados para la sociedad de la información con el objetivo de su-

perar el fracaso escolar y los problemas de convivencia en los centros. Básicamente se proponen conseguir unos objetivos igualitarios y acabar con la marginación a través de una participación crítica y reflexivos de los agentes educativos y por medio del aprendizaje dialógico lo que implica la apertura de la escuela para el uso de la comunidad y en beneficio de las personas del barrio. Se trata fundamentalmente de que los padres y madres, familiares y otros miembros de la comunidad participen en la definición de la escuela, se priorice el aprendizaje dialógico y el aumento de interacciones escuela- comunidad a través del uso y beneficio de los espacios comunitarios que favorecen una mayor interacción que se orienta hacia el “sueño” de una escuela y ciudad compartida.

14. La comunicación sobre “La participación y la formación de las familias en las escuelas inclusiva: reto de las comunidades de aprendizaje en el contexto de las ciudades educadoras” es el trabajo que presenta GERAD J. FERRER ESTEBAN del la Universidad Autónoma de Barcelona. En dicho texto, igual que en el anterior, se estudian las relaciones entre familia, escuela y comunidad tomando en consideración distintas investigaciones. Su documento se centra en tres aspectos básicos de la participación: beneficio para los estudiantes, beneficios para las escuelas y beneficio para las familias. Pero junto al elemento positivo se destacan también los obstáculos para la participación de las familias en el centro escolar (experiencias negativas vividas anteriormente, falta de acomodación de las prácticas escolares a la diversidad de familias etc.

En el contraste de estas dos situaciones se abre una espacio para comentar algunas experiencias concretas como la de la Asociación Europea de Padres y Madres y y hacer una referencia explícita a la participación y formación de las familias en las comunidades de aprendizaje abiertas a la participación de madres y padres en dos niveles esenciales: a nivel del aula, a nivel organizativo.

15. El tema de la incidencia familiar en educación es completado con el trabajo de de Raul Ruiz Callado (Universidad de Alicante) que versa sobre “*Incidencia del espacio doméstico familiar como agente socializador en la formación de la identidad de los jóvenes valencianos*”. En dicho texto se hace un análisis pormenori-

zado de la Encuesta de Estilos de vida para el caso de España y la Comunidad Valenciana. Se exponen en sus páginas una serie de referencias a las formas de convivencia y dependencia, a las situaciones de comunicación grado de permisividad actuacional en el hogar de origen, los niveles de discreminencia en la familia sobre determinados temas (amor, ocio, drogas, sexualidad, futuro, etc) para concluir sobre la distribución de “poder· en el espacio económico.

16. - “*El papel de las relaciones paterno-filiales en la conflictividad escolar*” es estudiado por MARIA ANGELES HERNANDEZ PRADOS (Universidad de Murcia). Es una de los temas que hoy se pone de relieve en el contexto institucional del espacio escolar y social en donde los medios de comunicación ponen de manifiesto sucesos de violencia, injusticia, discriminación en la vida de la comunidad educativa, de la ciudad etc. Esta situación para la autora requiere una recuperación de los valores que garanticen la convivencia escolar. Pero tal tarea no exclusiva de la escuela que presentan limitaciones insalvables (abundancia de alumnos, sobrecarga de experiencias cognitivas, déficit de experiencias emotivas, jerarquización y burocratización de las relaciones...). El espacio comunitario y la familia son el lugar idónea para el aprendizaje de los valores. La autora nos presenta diferentes trabajos en su texto analizando los diferentes tipos de relaciones paterno-filiales: primarias o de sustento, secundarias o de afecto y terciarias o de acogido. Desde su punto de vista el modelo que tienen los padres para gestionas los conflictos familiares constituye un aprendizaje social para la gestión de los conflictos escolares.
17. En el contexto de la formación en valores en el espacio ciudadano y familiar, MONICA GIJON Y LAURA RUBIO de la *Universitat de Barcelona: Grup de Recerca d'educació moral*) nos ofrecen su trabajo sobre “Aprendizaje y servicio: la comunidad como espacio educativo”. Nos presentan el “aprendizaje y servicio” como una metodología pedagógica e innovadora que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores. Incide de forma particular en la experiencia de “Ecoaudotiría en el aula” para ilustrar esas dimensiones de aprendizaje reflexivo y participativo. En este contexto se insisten en la importancia de la relación entre escuela y

sociedad lo que hace de esta metodología un referente importante para la praxis de la ciudad educadora.

18. Unos de los cuestiones planteadas se refiere a la *“Conflictividad en la escuela: cinco metáforas para comprender y algunas claves para cambiar las cosas”*. Documento presentado por Francisco José Cuevas Noa de la Universidad de Sevilla, en donde analiza el conflicto en la comunidad escolar. Las metáforas que nos proponen son: 1. La escuela como olla presión. 2. La escuela como cárcel. La escuela que crece como una isla. 4. La escuela como empresa. 5. La escuela como coche sin frenos. En esto contexto crítico las posibles soluciones coronen algunas vías de solución para la conflictividad basándose en modelos de educación popular (Freire), del análisis institucional (francés) y de algunas propuestas de la pedagogía anti-autoritaria. Desde su punto de vista la responsabilidad para superar estas situacional corresponden a todos. No siendo la educación monopolio de la escuela ni del Estado la sociedad organizada, los movimientos sociales etc. deben dar un apoyo fundamental a un estilo diferente de educación a través de una ciudadanía crítica y soñadora que cree nuevas utopías.

19. Las relaciones comunidad- escuela son estudiadas en diferentes ámbitos o problemáticas de los niveles educativas. En esta temática se presenta, el estudio de *“El entorno socioambiental y su incidencia en la educación infantil*. Sus autores son JAVIER ARGOS y MARIA PILAR EZQUERRA de la Universidad de Cantabria. Desde su punto de vista la educación infantil recoge tres agentes importantes de intervención: el educador individualmente considerado, la escuela infantil y el entorno sociofamiliar al que en estos momentos se debe añadir y tener muy en cuenta el entorno socio-ambiental en la esfera de la educación informal que tanto influye en estas edades. Los autores analizan este entorno socioambiental desde dos perspectivas: el entorno socionatural (barrio, pueblo, ciudad) y el de la comunicación social: fundamentalmente televisión y publicidad. Un tratamiento específico se recoge de diversas experiencias y en el caso de la infancia del proyecto de Tonucci sobre *“La ciudad de los niños”*.

20. Finalmente dos problemáticas específicas se presentan referidas al proyecto de “Inmigrantes solidarios” en Lleida: una iniciativa para la integración social. Dicha iniciativa es presentada por NURIA LLEVOT CALVET y OLGAR BERNAD CAVERO de la Universidad de Lleida. Se expone la evolución de nuestra sociedad hacia la multiculturalidad en el contexto del proceso migratorio y se expone el proyecto de “Inmigrantes Solidarios de Lleida a través de diferentes actuaciones: colaboración solidaria de personas inmigrantes en las iniciativas de otras entidades no gubernamentales, grupos de autoayuda, campaña solidaria a favor de la donación de sangre... En síntesis se trata de establecer vías de participación ciudadana para los colectivos de inmigrantes residentes en Lleida.

21. Con carácter global se presenta el texto “Violencia y Sociabilidad” de Henri Vieille que se refiere a pluralidad de problemas de sociedad derivada de múltiples factores, pero fundamentalmente centrada en delincuencia violenta y gratuita que impera en nuestras ciudades. Se trata de un análisis sociológico en base a un importante número de datos estadísticos referidos, básicamente a los menores, que no encuentra en el contexto de la ciudad un acomodo fácil por su problemática familiar, social y escolar.

EL ENTORNO SOCIOAMBIENTAL Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Javier Argos y M^a. Pilar Ezquerra
Universidad de Cantabria

Dentro del ámbito de la Educación Infantil, a la hora de plantearnos los agentes educativos determinantes, tradicionalmente aparecen tres sobradamente reconocidos como influyentes en la educación de los niños y niñas de esta etapa: el/la maestro/a individualmente considerado/a, la escuela infantil y el entorno familiar

Y, aunque pudieran existir diferentes perspectivas y matizaciones relativas tanto a su caracterización deseable como a las funciones que debieran desarrollar, prácticamente nadie pone en duda su potencial pedagógico. Todos ellos educan, afectan al niño de un modo u otro, contribuyen a su “configuración”, le ayudan a “construirse”.

En la presente aportación pretendemos ocuparnos de otro agente no menos significativo e importante de cara al adecuado desarrollo de la acción educativa de esta etapa: el *entorno socioambiental*, expresión que mantendremos aún pudiendo resultar un tanto etérea o genérica, ya que al referirnos a los entornos ambientales en los que los pequeños establecen relaciones podríamos también estar pensando en los marcos familiar y escolar anteriormente referidos.

Con la expresión *entorno socioambiental* nos referimos al conjunto de marcos de interinfluencia en los que los niños de esta etapa pueden estar inmersos. Nos ubicaríamos en la esfera de la *educación informal*¹ pero, fundamentalmente, en dos elementos que, aún siendo relevantes y determinantes en todas las etapas del desarrollo lo son, aún más si cabe, en la educación de los niños y niñas menores de seis años. En concreto, nos referimos al contexto o entorno socio-natural (barrio, pueblo, ciudad) y también, aunque no lo abordaremos aquí, al relacionado con los medios de comunicación social, fundamentalmente la televisión y la publicidad que se deriva de ellos.

Centrándonos ya en el primero de los aspectos mencionados, esto es, el del entorno socio-natural, observamos que ya en uno de los documentos de trabajo derivados del Plan Experimental de Educación Infantil (el titulado “El espacio, los materiales y el tiempo en la Educación Infantil”) y que aus-

1 Efectuando un análisis riguroso y concreto de cada uno de estos tipos de agentes educativos, los límites entre educación informal y no formal serían bastante difusos. Prueba de ello son las argumentaciones y ejemplos que nos apuntan, entre otros, Touriñán (1983) y Trilla (1993).

pició la reforma educativa de esta etapa dentro del marco de la L.O.G.S.E., se apuntaba lo siguiente:

“El trabajo educativo puede estar dentro o fuera del aula. Está en los pasillos, en la cocina, en el contacto con otras clases, en los lavabos, en el comedor. En todo el rico y complejo mundo de contactos, relaciones y experiencias que abarca la convivencia y la vida en la escuela infantil. Está, también, fuera de la escuela infantil, en el ambiente vital del niño, ese “depósito prioritario de experiencias, ese libro abierto para leer página a página, ese museo didáctico excepcional” como llama Frabboni al ambiente, al territorio que rodea a la escuela. Está en la familia y fuera de ella, en el mundo social y cultural del niño” (pp. 9-10).

En este mismo sentido se manifestaba Defis (2004) en la ponencia que, sobre “agentes educativos y valores no sistematizados en la Educación Infantil”, pronunciaba en el marco del III Congreso Internacional de Educación Infantil celebrado en Córdoba. Para ella,

“...las escuelas no pueden estar solas. El aprendizaje no es una responsabilidad sólo del ambiente escolar desconectado, se necesitan fuertes lazos entre las familias, las escuelas y la comunidad. Necesitamos integrar a la escuela en una comunidad más abierta en el contexto de todos los esfuerzos sociales de alta calidad que promuevan y apoyen el aprendizaje” (p. 177).

Otros autores como Almenzar, Gervilla y Merino (1993) prefieren utilizar el término *comunidad* para referirse a este entorno que, para ellas, supone uno de los ejes de intervención educativa que debieran de contemplarse desde la escuela infantil. Así, apuntan (p. 217):

“Abordamos el concepto de “comunidad” como lugar en el que el niño, la familia y la Escuela Infantil deberían encontrar recursos para su educación ya que es en el marco comunitario en el que la familia y la escuela están ubicadas e influenciadas por los valores socio-culturales de la comunidad”.

Esta concepción orientada hacia la comunidad parte de la premisa de que el crecimiento educativo y social del niño ha de fundamentarse sobre los recursos del ambiente local, y se verá influido por patrones de comportamiento y por actitudes tendentes a integrar adecuadamente a los pequeños en su sociedad.

La relación de la escuela infantil con el ámbito comunitario es uno de los aspectos a considerar a la hora de analizar la calidad de un determinado centro educativo infantil. De hecho, uno de los indicadores que se contemplan en el instrumento ACEI cualitativo que pretende, junto con otros cuestionarios, evaluar la calidad de los centros de Educación Infantil (Darder y Mes- tres, 1994), es el que denominan *Relación con la sociedad*. Como reflexión introductoria a este indicador, los autores afirman:

“La escuela se inserta en una comunidad determinada, de la que forma parte y con la que interactúa permanentemente. El conocimiento y relación con la comunidad a la que pertenece y la integración sociocultural determinan y enriquecen la institución y le dan un sentido como agente activo de participación comunitaria” (p. 26).

Estos autores sostienen que la inserción del centro de Educación Infantil en la comunidad, así como el establecimiento de una serie de redes de relación y participación con todos los servicios comunes (centros pedagógicos y de recursos, bibliotecas...) y el máximo aprovechamiento de éstos, se convierten en recursos didácticos (nosotros preferimos “ensanchar” el término y denominarlos educativos) imprescindibles.

La preocupación por expandir la propuesta educativa fuera del contexto escolar aunque no haya estado muy generalizada, ya goza de partidarios desde mucho tiempo atrás. Bastaría con acudir a autores e instituciones relevantes dentro de la Historia Pedagógica pero, por acotar el marco cronológico a las últimas décadas, podríamos apuntar algunos ejemplos de aportaciones efectuadas en este sentido.

Así, nuestra preocupación por esta temática, nos llevó a proponer y a dirigir un Seminario Permanente sobre *Itinerarios Didácticos para Escuelas Infantiles y Ciclo Inicial*, desarrollado en el año 1988 en el C.E.P. de Santander, con un grupo de docentes mayoritariamente integrados en centros de Educación Infantil (entonces aún denominados de *Educación Preescolar*).²

Allí planteábamos, como idea central, la importancia de descentrar del aula la tarea educativa de la escuela infantil, el fomento de una “pedagogía de la exploración”, en la línea de la experiencia comunitaria italiana de Reggio Emilia (1985) en la que se plantea que,

² La propuesta en la que se fundamentaba y que fue en su momento publicada (Argos, Ez- querra y Payno, 1989) gozó del reconocimiento Ministerial y está recomendada entre los materiales de trabajo recogidos en la Guía Documental y de Recursos incluida en las cono- cidas como *Cajas Rojas* de Educación Infantil que sirvieron como material-soporte para la implementación de la LOGSE.

“La Educación Infantil hace saltar todos los muros que separan al niño de su medio natural social; muros que han formado los adultos y le separan de su futuro personal y social” (p. 3).

Desde ese marco conceptual presentamos una propuesta concreta de trabajo para llevar a cabo un diseño y desarrollo de salidas al entorno, de *itinerarios didácticos* que fueran sólo un pequeño exponente de una particular forma de entender el aprendizaje y la educación de los más pequeños, propuesta que fue desarrollada “exitosamente” por diferentes grupos de maestros en sus respectivos contextos escolares.

En las últimas décadas, en el contexto de la Educación Infantil, se ha generalizado la realización de este tipo de salidas, independientemente de la denominación que reciban por parte de los educadores infantiles (itinerarios didáctico o educativos, visitas, excursiones,...). Algunos planteamientos y experiencias de este tipo las encontramos, entre otros en: Hildebrand, 1987; Kñallinsky y otros, 1987; Alvaredo y otros, 1992; Almenzar, Gervilla y Merino, 1993; Ortega, 1993; Cohen, 1994; Iturburu, 1995; Urones y Sánchez-Barbudo, 1997; Goldschmied y Jackson, 2000, etc. Ciertamente, el nombre puede variar pero lo verdaderamente importante es el sentido y el valor que ellas ostentan en el proyecto pedagógico de la escuela infantil.

Porque sólo desde la reflexión previa sobre aspectos más genéricos (*¿dónde aprende el niño?; ¿qué y quien le enseña?; ¿siempre le llegan mensajes e influjos educativos en la misma dirección o también en ocasiones en direcciones dispares e, incluso antagónicas?; ¿conocer es lo mismo que poseer información?...*) es desde donde encuentra sentido y toma consistencia la acción educativa. Evidentemente, una salida no puede limitarse sólo (que también) a ser un mero tiempo de “esparcimiento”, de “recreación”, de “recompensa” por el *trabajo* escolar *bien hecho*. Entre otras cosas porque, sobre todo los niños de estas edades, “recreándose” aprenden, se socializan, se responsabilizan, se abren al mundo, se educan.

Todo ello comporta que asumamos con toda la seriedad pedagógica el diseño y el desarrollo de este tipo de actividades para hacer que la Educación Infantil sea algo más que mera “escolarización infantil”. La Educación Infantil se despliega en la escuela pero también en la familia y en el conjunto de entornos vitales del niño.

Analizando los entornos urbanos, nos percatamos de que la actual fisonomía y caracterización de las ciudades de nuestro entorno occidental, presentan una serie de elementos tanto condicionantes como posibilitadores de su influjo educativo en el conjunto de ciudadanos en general y en el de los niños en particular. En este sentido resultan interesantes las reflexiones pedagógicas efectuadas por especialistas del ámbito arquitectónico sensibles al

influjo educativo del medio físico (Bisquert, 1990; Valls, 1990), o las investigaciones que analizaron las posibilidades de juego de los niños y niñas de Educación Infantil en el medio urbano (Habbeger, 2002).

En la interesante ponencia presentada por Tonucci (1998 b) en el Primer Congreso Internacional de Educación Infantil celebrado en Granada, se efectuaba una crítica a la ciudad actual afirmando que:

“En las últimas décadas, y de modo clamoroso en los últimos cincuenta años, la ciudad ha perdido sus características principales. Nacida como lugar de encuentro y de intercambio, ha modificado todos los conceptos de equilibrio, de bienestar y de socialización, para seguir únicamente programas de ganancias y de intereses. Antes la ciudad era un lugar pequeño, de dimensiones humanas; era posible recorrerla a pie o con medios de transporte simples y económicos, como la bicicleta. Era un sistema complejo, rico en diversidad y complementariedad” (p. 141).

La ciudad actual, sigue afirmando el pedagogo italiano, ha elegido como nuevos criterios de desarrollo la *separación* y la *especialización* de los espacios y de las competencias. Y esta separación produce incomodidad y malestar en las personas, creándolas una ruptura con su propia historia y con sus sentimientos y representando un obstáculo para la comunicación, la convivencia y la solidaridad.

Su propuesta parte de la premisa de que han de ser los niños (las necesidades e intereses de la infancia) los que podrían ser el punto de partida para “salvar” las ciudades; el niño sería el principal parámetro a tener en cuenta para hacer una ciudad mejor. Supondría adoptar una nueva óptica, una nueva filosofía a la hora de diseñarla, programarla, proyectarla y modificarla que partiría del supuesto de que “cuando la ciudad sea más apta para los niños, será mejor para todos”.

En otra aportación más reciente (Tonucci, 2002) presentada en el marco del segundo *Congreso Internacional de Educación Infantil* en el que tuvimos ocasión de participar, el pedagogo italiano nos presenta diferentes afirmaciones y propuestas infantiles desde las que se podría definir la fisonomía que debiera de adoptar una ciudad adaptada a los niños.

Hace ya bastantes años llegó a nuestras manos un artículo del americano Louv (1974), en el que se apuntaba que, en muchas ciudades americanas se comenzaban a cuestionar la carencia de una oferta de espacios de esparcimiento adecuados para los niños. En concreto, planteaba la creación de los que se llamaban “Parques de aventuras”, como alternativas a los parques infantiles tradicionales y con la finalidad de que sirvieran “como antídoto

contra la televisión y la desaparición de espacios abiertos de las ciudades” (p. 51).

Estamos totalmente de acuerdo con Borja (1999) en la idea de que la ciudad no es sólo un espacio (*urbs*), sino que también en ella habitan un conjunto de personas que viven en comunidad (*civitas*). Desde esta premisa, este urbanista y asesor/colaborador del Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona afirma que:

“... la “ciudad-ciudad” es aquella que optimiza las oportunidades de contacto, la que apuesta por la diversidad y por la mezcla tanto en el ámbito funcional como social, y la que multiplica los espacios de encuentro. Es decir, la ciudad constituye la aventura iniciática a la que todas las personas tenemos derecho” (p. 40).

Para él, hacer ciudad supondría, ante todo, reconocer el derecho a la ciudad para todos, entendiendo que la ciudad como *polis* ha de ser algo más que la ciudad como *urbs*. El urbanismo es algo necesario pero no garantiza la construcción del civismo.

Llegar a alcanzar esto supondría reemplazar la idea de una *pedagogía que se apoya en la ciudad*, por la que entiende a la *ciudad como pedagogía*.

En cierta medida ya no sólo se trataría de utilizar, por ejemplo desde la escuela, de forma más o menos aislada una serie de recursos existentes en el entorno (aquí podríamos ubicar algunas experiencias interesantes como la desarrollada hace tres décadas por el Ayuntamiento de Gijón y de la que nos da cuenta Delval (1982), o propuestas, como la nuestra mencionada) sino de concebir al entorno total como contexto educativo.

Así, en la introducción del trabajo coordinado por Gómez-Granell y Vila (2001) en el que se abordan propuestas relacionadas con *la ciudad como proyecto educativo*, estos autores abogan por el cambio o tránsito conceptual mencionado. Así, afirman:

“La mayoría de las veces la idea de ciudad educadora ha quedado reducida a la de considerar la ciudad un recurso educativo: itinerarios, visitas a museos o equipamientos de distinta índole, actividades ciudadanas diversas, etc. La idea que defendemos en este libro y que se ha empezado a aplicar ya en la ciudad de Barcelona y otras de su entorno metropolitano, se basa en que es necesario pasar definitivamente de una concepción basada en la “pedagogía de la ciudad” a otra basada en “la ciudad como pedagogía”, en que cada agente –empresas, museos, medios de comunicación, familias, asociaciones, urbanistas y planificadores- asuma su responsabilidad educativa en el marco de un proyecto conjunto” (p. 28).

Parece evidente, como nos apunta Esteve (2001) que, nuestra sociedad no puede encomendar a los educadores [escolares] la labor de predicar en las aulas un conjunto de valores y de actitudes no asumidos por la comunidad en la que está inmersa la escuela. Y, de este hecho, se desprende una conclusión obvia: la necesidad de que las comunidades se impliquen en la defensa de aquellos valores educativos que conciban como más importantes ya que, incluso, algunos de ellos son vitales para su propia subsistencia.

En los últimos años podemos encontrar diferentes experiencias y proyectos enmarcados bajo el denominado por algunos “nuevo paradigma educativo”³ y recogidos bajo expresiones como *ciudad educadora*, *ciudad educativa* (como la denominaba Faure, 1974, en la obra que dirigió desde el seno de la Unesco) o, más recientemente, como *proyectos educativos de ciudad*.

Podemos encontrar un interesante análisis evolutivo-conceptual y ejemplificaciones de experiencias en el trabajo de Trilla (1999), así como en las restantes aportaciones aparecidas en el número 278 (1999) que *Cuadernos de Pedagogía* dedicó a este ámbito como “tema del mes” (Autores Varios; Borja; Pujol Navalón; Ardel, Díaz y Gandini; Filho) y en el que podemos encontrar referencias a experiencias catalanas, fundamentalmente el *Proyecto Educativo de Ciudad* de Barcelona y otras similares desarrolladas en su cinturón metropolitano (*Proyecto Educativo* de la ciudad de Sabadell o el *Mapa educativo* de Santa Coloma de Gramanet), y a experiencias argentinas y brasileñas. También, en el contexto de nuestro país podemos hacer referencia al Proyecto denominado *Pequeños pero ciudadanos* desarrollado desde el año 1995 en Granollers (Acedo, 2001), o a la experiencia danesa del ayuntamiento de Aarhus (Lauridsen, 1995).

A nuestro entender, merece una mención especial el proyecto denominado *La ciudad de los niños* desarrollado por Tonucci (1998 a, b), surgido en la localidad de Fano en diciembre de 1991 y en el que, desde entonces, se han visto implicadas diferentes ciudades italianas, de diferente tamaño y ubicación geográfica (Palermo, Roma, Arezzo, Corigliano, Calabro...). Este proyecto influyó, a partir de 1997, en los proyectos catalanes anteriormente mencionados que contaron con la colaboración de asesores de la Universidad de Barcelona y la supervisión de un grupo de investigación de Roma.

Ya anteriormente, en 1990, se había celebrado en Barcelona el I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras y en él se aprobó la denominada

³ Este planteamiento lo encontramos rigurosamente tratado por el profesor colombiano Alejandro Álvarez en el número monográfico que sobre la *Sociedad educadora* se publicó en el N° 26 (2001) 35-58, en la aportación titulada “Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?”. Según él, parte de este nuevo paradigma nos dice que la escuela ya no es la única ni la principal responsable de la educación de los ciudadanos de un país, y que la infancia no es la única edad para aprender.

Carta de las Ciudades Educadoras. También caben mencionar, en el contexto de nuestro país, los diferentes encuentros estatales de Ciudades Educadoras celebrados con carácter bianual en diferentes ciudades españolas (Girona, Valencia, Mallorca, Barcelona y el de Córdoba de 2001) así como otros eventos como las Jornadas “La educación y la cultura de la infancia. La ciudad: un espacio para crecer” organizado por el Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada y celebrado en esta ciudad en mayo de 2001, o como el Congreso “La ciudad educadora” desarrollado en Málaga en mayo de 2002.

Desde todas estas propuestas y proyectos se trabaja con la idea de desarrollar una “pedagogía del medio”, haciendo al niño partícipe de él, implicándose mutuamente. Porque el medio, como ya hemos dicho antes, posibilita y condiciona y, la escuela infantil no puede ignorar ni desligarse del entorno. Un buen ejemplo de esto lo encontramos en la interesantísima película de Bertrand Tavernier *Hoy empieza todo*, en el que se narra la vida de una escuela infantil del norte de Francia y, especialmente, las vivencias y angustias de su director para tratar de efectuar una propuesta educativa de trabajo sociocomunitario para compensar las limitaciones ofrecidas por el entorno en el que estaba enclavada.

También resulta interesante la referencia que en el estudio de Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt (1995) se hace respecto de los denominados por ellas “no-lugares”. Éstos serían espacios que se definen como contraposición al concepto sociológico de “lugar”, como las vías de comunicación, los medios de transporte... En definitiva, harían referencia a todas las instalaciones necesarias para la circulación de las personas como los mismos medios de transporte. Como nos afirman estas autoras:

“El adulto ha de ser capaz de prestar también en estos “no-lugares” la necesaria atención para que la estancia de los niños en ellos tenga la suficiente seguridad y riqueza vivencial” (p. 166).

También nos parece necesario aludir al importante papel que juegan los denominados “museos infantiles” como los que se nos presentan en el contexto del proyecto americano denominado *Spectrum* (Chen, Krechevsky y Viens, 2000) y que complementan la acción pedagógica de la escuela infantil.

Aunque hasta aquí hayamos efectuado una serie de consideraciones genéricas acerca del importante papel que juega el entorno socioambiental en la educación de los niños de Educación Infantil, la mayoría de los ejemplos de proyectos y experiencias presentados se enmarcan en un contexto de tipo urbano.