

La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas

José María PARRA ORTIZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La participación de los padres y de la comunidad circundante en el proceso educativo de los niños constituye una de las "asignaturas pendientes" de nuestro actual sistema educativo.

En el presente artículo se analizan las posibilidades y límites de la participación y su necesidad para una formación integral del alumno. Se ofrecen, además, dos modelos educativos de educación infantil que han abordado el problema de la participación desde planteamientos globales y operativos.

ABSTRACT

Parents participation and society surrounding in children educative process correspond to one of the subject to be done of our actual educative system.

In the present article participation possibilities and limits and its necessity for the student complete formation will be analyse. Also two educative examples relative to children education, which approached participation problem from global and operative situations, are exposed.

INTRODUCCIÓN

La idea de participación aparece ya en el concepto originario de escuela como *comunidad educativa integrada por profesores, alumnos, padres de alumnos y miembros del entorno implicados en un proceso de perfeccionamiento humano*.

Comunidad educativa sugiere la idea de un equipo cooperativo con una unidad de propósitos y unos fines comunes, en este caso fines educativos; la alusión a los padres y a los miembros del entorno hace referencia al carácter abierto de esta institución que no queda circunscrita a los agentes directos e inmediatos del proceso formativo y la alusión a la implicación sugiere la idea de corresponsabilidad en una tarea que es compartida y que requiere de la acción sinérgica de cuantos intervienen en ella para que ese proceso de perfeccionamiento humano pueda llevarse a cabo.

En el momento presente la idea de participación entre quienes comparten responsabilidades educativas ha cobrado una nueva dimensión por la proyección que sobre el concepto de escuela han tenido el "Paradigma Ecológico" y el "Movimiento de las Escuelas Eficaces". Ambos enfoques nos han permitido tener una visión más comprensiva y funcional de la dinámica de las relaciones humanas que se establecen en el seno de las instituciones educativas y las consecuencias formativas que se derivan de esa relación.

El Paradigma Ecológico ha profundizado en el concepto de escuela como *ecosistema social y humano* y ha ido sustituyendo progresivamente al de comunidad para ampliar su campo de visión con otros elementos, como el ambiente. Los ecosistemas sociales y humanos se caracterizan por ser una realidad permanentemente dinámica que encuentra su expresión en la tupida red de relaciones, sistemas de comunicación y tipos de encuentros entre sus miembros y el ambiente (Lorenzo Delgado, 1995, 73).

Bronfenbrenner (1989) sostiene que el desarrollo de la persona tiene lugar en entornos sociales inmediatos o *microsistemas* como la familia y la escuela y que estos a su vez se ven fuertemente influenciados por otros entornos sociales mediatos o *mesosistemas* como la comunidad local.

Cada uno de estos microsistemas aportan al desarrollo de la personalidad del niño experiencias, conocimientos, actitudes y valores específicos que resultan de las funciones en las que cada uno de dichos entornos se ha especializado: la familia en el cultivo de la afectividad, la escuela en la formación intelectual y cultural, la comunidad circundante en el desarrollo de la sociabilidad. De ahí, la necesidad del establecimiento de relaciones de complementariedad entre todos ellos para hacer posible el desarrollo armónico e integral de la personalidad.

De particular interés para nuestro trabajo, son las aportaciones que hace Bronfenbrenner en relación con lo que él llama *transiciones ecológicas* o los sucesivos cambios de rolo de entorno que hace el individuo y que comportan un cambio en las expectativas que los demás tienen sobre su conducta. De acuerdo con este autor, el desarrollo en varios ecosistemas (escuela, familia, comunidad local...) es más fácil para el sujeto si las demandas de roles de cada uno son compatibles, si estimulan la confianza mutua, tienen una orientación positiva y existen un consenso en los fines. De igual modo, el valor formativo se verá incrementado si las mismas personas con

las que ya se tienen vínculos afectivos primarios en un entorno (familia) *participan* en la actividad del otro entorno (escuela).

El Movimiento de las Escuelas Eficaces orienta sus programas de investigación a encontrar cuales son las dimensiones o factores de las escuelas que hacen que logren alcanzar mejor sus objetivos que otras, tratando de identificar aquellos elementos más relacionados con un buen o mal rendimiento académico de los alumnos.

En la revisión bibliográfica emprendida por Purkey y Smith (1983) sobre las características de las „escuelas eficaces" entre las variables que aparecen destacadas con un mayor nivel de frecuencia como indicadores de calidad figuran: a) *el establecimiento de buenas relaciones con la comunidad y apoyo, por parte de ésta, a las actividades de la escuela* y b) *las relaciones estrechas con las familias y la participación de las mismas en la acción educativa de la escuela.*

De igual modo, en el trabajo de síntesis realizado por Scheerens y Bosker (1997) entre los factores de eficacia escolar destacan la participación de los padres, especificándose como indicadores más importantes: *el énfasis en la política de la escuela en la participación de los padres y el contacto con los padres y la satisfacción con la participación de los padres.*

La Administración educativa española no ha sido ajena a este movimiento generalizado de interés por la calidad constituyéndose en un objetivo fundamental de la educación impulsado por distintas leyes educativas que se plasmarán en propuestas de planes de evaluación y otras medidas que merece la pena destacar. Tal es el propósito de la LOGSE (1990), de la LOPEGCE (1995), de los Planes de Evaluación del MEC: EVA (1992-1996) Y EFQM (1997 Y siguientes), de los Planes Anuales de Mejora (1996), de la adaptación del Modelo Europeo de Excelencia llevado a cabo bajo el patrocinio del MEC para aplicarlo al ámbito escolar español (2001) y ,más recientemente, de la LOCE (2002).

Entre el conjunto de criterios de calidad que de acuerdo con los documentos anteriores deben orientar el funcionamiento de las instituciones educativas, destacan: *la participación de los padres y de la comunidad en el proceso formativo y la satisfacción de las personas que trabajan en la institución educativa.*

1. EL SENTIDO DE LA PARTICIPACIÓN: NIVELES QUE LA HACEN POSIBLE

La participación en un sentido amplio se entiende como un proceso de implicación de personas y grupos, en cuanto sujetos y actores, en las decisiones y acciones que les afectan a ellos o a su entorno.

Dentro del sistema educativo, la participación implica *la colaboración activa - según los distintos modelos y grados- en el planeamiento, gestión, desarrollo y evaluación del proceso educativo de todos los elementos personales que intervienen en dicho proceso.* (Diccionario de Ciencias de la Educación, Diagonal / Santillana, 1983, 1092).

La participación de los padres y de la comunidad circundante se inscribe en el nivel organizativo del centro escolar y en su interacción dinámica con las fuerzas y

agentes personales y sociales que conforman la comunidad educativa, cuya gestión y cooperación suele realizarse de forma directa a través de los órganos colegiados de dirección y de las asociaciones de padres y madres de alumnos y otros agentes sociales del entorno.

El interés de los padres en las decisiones y acciones que involucra el sistema educativo constituye un derecho y un deber, en la medida en que se establece que padres y madres son los primeros educadores de sus hijos, siendo la escuela colaboradora en esta función esencial de la familia.

La participación de las familias en la gestión y gobierno de los centros educativos permite potenciar un clima de diálogo y de colaboración entre ambos microsistemas en beneficio del rendimiento académico y humano de sus hijos y alumnos.

Numerosas investigaciones y experiencias destacan la incidencia positiva que tiene el establecimiento de alianzas de compromiso y colaboración entre familias e instituciones educativas en el mejoramiento de la calidad de la educación (Ávila y Rea, 1998).

La participación de los padres en la institución educativa puede adquirir distintas funciones, contenidos y responsabilidades dependiendo del grado de implicación considerado. Suelen distinguirse cinco niveles posibles de participación en orden creciente (Flamey y otros, 1999):

1. **Informativo.** Constituye el nivel mínimo de participación y se refiere a la disposición por parte de la escuela, de suministrar información clara y precisa sobre el sentido de la educación para cada uno de los agentes y estamentos del sistema; acerca del Proyecto Educativo del Centro, planes y programas en ejecución; derechos y deberes de cada uno de los actores del sistema; mecanismos formales e informales para la comunicación y coordinación entre los agentes; reglas, normativas y mecanismos de control; proceso educativo y de aprendizaje de los niños, entre otros. Estas constituyen las demandas más recurrentes de los padres.
La escuela también informa sobre los cambios y decisiones más importantes que vayan ocurriendo en el año escolar, así como mantiene informados a los padres sobre las situaciones relacionadas con el rendimiento y conducta del niño, particularmente en lo que respecta a sus logros académicos. De los padres se espera iniciativa para demandar esta información y confianza para entregar información relevante a los educadores sobre aspectos relacionados con el crecimiento y desarrollo del niño o bien sobre aquellos cambios o situaciones especiales que ocurran en el grupo familiar y que pueden tener consecuencias sobre el proceso educativo del escolar.
2. **Colaborativo.** Constituye el nivel más común de participación y se refiere a la cooperación de los padres, en actividades tales como: actos o eventos escolares de carácter social; ayuda en la reparación de infraestructura, equipamiento escolar y material didáctico; apoyo y mediación pedagógica para la adquisición de nuevos conocimientos, hábitos y valores en el hogar y even-

tualmente a nivel de aula; disciplina de los niños en el hogar y el centro educativo; ayuda en la gestión administrativa (recaudación de fondos para inversión, etc.).

3. Consultivo. Para este nivel se requiere la puesta en práctica, por la escuela o la asociación de padres, de instancias de consulta sobre diversos temas: programas de innovación, fuentes de financiación complementaria, relaciones para el intercambio de experiencias con otros centros, extensión del asociacionismo mediante federaciones y confederaciones de padres de alumnos, etc.

Hay que diferenciar entre aquellas instancias donde la escuela no está obligada a ejecutar las decisiones sugeridas y aquellas otras donde éstas se incorporan al proceso mayor de toma de decisiones de la escuela. Es importante, además, que estos mecanismo se constituyan sobre la base de opciones abiertas, evitando alternativas predefinidas por las instancias de mayor poder en la escuela.

4. Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos. En un primer subnivel consiste en incorporar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento de los padres en las instancias máximas de toma de decisiones del centro educativo: Consejo Escolar de Centro, Comisión Económica, Comisión de Convivencia, Comisión de Admisión de Alumnos, etc.
5. Control de eficacia. Este nivel les otorga a los padres, un rol de supervisor del cumplimiento del Proyecto Educativo del Centro y de la gestión de la institución educativa. Requiere de la existencia de los niveles anteriores y de la superación de la percepción, por parte de profesores y directivos, de los padres como una "amenaza" para pasar a considerarlos como interlocutores válidos y con derecho a aportar desde su mirada opiniones, sugerencias y acciones para contribuir al mejoramiento de la escuela.

2. MARCO LEGAL DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES. CAUCES FORMALES E INFORMALES DE PARTICIPACIÓN

La participación ha adquirido una importancia creciente en nuestro sistema educativo a partir de la instauración de un régimen de vida democrático. Es entonces, cuando los principios constitucionales de las sociedades democráticas se incluyen en las leyes de la educación.

Los cambios sociales y políticos ocurridos en nuestro país han tenido su correlato en el campo educativo en nuevas formas de concebir la educación y se han recogido institucionalmente en nuestro ordenamiento jurídico: Constitución Española, LODE, LOGSE, LOPEGCD, LOCE. Uno de los aspectos innovadores de estas leyes

es el reconocimiento del derecho a la participación de todos los sectores implicados en la vida escolar, entre ellos los padres.

La participación de los padres de los alumnos en los centros escolares de financiación pública es un principio reconocido en la Constitución Española de 1978 la cual establece en su artículo 27.7 que: *Los profesores, los padres.u, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración confondos públicos, en los términos que la ley establezca.*

En este mismo sentido, la Ley Orgánica 8/1995 del 3 de Julio Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y en concordancia con los fines establecidos en la misma, se indica que el principio de participación de los miembros de la comunidad educativa ha de inspirar las actividades educativas, y la organización y funcionamiento de los centros públicos (art.19). A título preliminar, el artículo 5 garantiza la libertad de asociación de los padres en el ámbito educativo, con las siguientes finalidades: Asistir a padres y tutores en la educación de los hijos y pupilos; colaborar en las actividades educativas de los centros y promover la participación de los padres en la gestión de los centros.

Por su parte, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece tanto la participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos art.2.3.b), como la necesidad de relación de la actividad educativa con el entorno social, económico y cultural (arte 2.3.j.) así como la participación de los sectores afectados en el establecimiento de las necesidades educativas (Adicional St.Z).

Finalmente, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE), se sitúa en la línea anterior al determinar que:

La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros escolares a través del consejo escolar (art. 2.1.).

Las administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades complementarias y extraescolares (art. 3.1.).

Asimismo, las administraciones locales podrán promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que estos desarrollan su labor.

Según puede apreciarse, nuestro marco normativo pone a disposición de los centros educativos, de los padres y de la comunidad local, unas estructuras y unos cauces de participación suficientes para cumplir con los fines y valores que la sociedad ha asignado a la educación. Si a los *cauces formales de participación* (Consejo Escolar de Centro, Asociación de Padres y Madres de Alumnos) añadimos los *cauces informales* que la organización escolar ha puesto a disposición de los centros (escuelas de padres, entrevistas familia-tutor, reuniones generales y por grupos, intercambio diario de información con los maestros, boletines informativos, revistas, vida asociativa, colaboración mutua en aspectos educativos, participación presencial en tareas pedagógico-didácticas, conmemoraciones festivas acompañadas de

jornadas de puertas abiertas, etc.) podemos aventurarnos a afirmar que el sistema educativo español cuenta con uno de los marcos de participación más completos y, posiblemente, sin parangón a nivel europeo.

No obstante, la existencia de un marco jurídico y la valoración de la participación como una finalidad educativa, no se traducen automáticamente en realidades concretas.

No basta con un marco legal que promueva la participación y la existencia de estructuras organizativas adecuadas para hacerla realidad. El marco legal es necesario pero no suficiente: se requiere pasar del plano normativo y prescriptivo del *poder* y del *deber* al plano volitivo del *querer*. La participación no ha de verse como una obligación que nos viene impuesta desde fuera sino como el ejercicio de un derecho que deseamos practicar por los beneficios potenciales que conlleva.

Podríamos mencionar diversas razones que obstaculizan la participación, quizás la natural resistencia al cambio o la ausencia de cultura participativa entre otras.

3. DIFICULTADES PARA LA PARTICIPACIÓN

La convergencia de propósitos y de fines educativos entre la escuela y las familias es esencial para que el proceso educativo pueda llevarse a efecto sin trabas y de forma coherente y evitar, de este modo, desencuentros y discrepancias que a veces pueden constituir un obstáculo insalvable para el normal desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos. Esa concordancia de actuaciones educativas entre ambas instituciones resulta indispensable sobre todo si de lo que se trata es de la formación de hábitos, habilidades, actitudes, valores y normas. En este caso, la participación de las familias en la gestión y funcionamiento de los centros educativos, se constituye en el único medio para poner en común las orientaciones, valores y principios relacionados con la educación de sus hijos y alumnos.

Sin embargo, implicar a los padres conlleva no sólo un acto de voluntad, sino también la puesta en práctica de una serie de acciones no siempre fáciles de emprender y de rendimiento incierto, como han puesto de manifiesto estudios empíricos llevados a cabo tanto en España como en países de nuestro entorno.

Martín-Moreno (2001) destaca como la participación de los padres encuentra grandes dificultades para su plena realización, entre ellas: no reconocer la utilidad de su participación, sentirse excluidos de la comunidad escolar, desconocimiento de los cauces de participación, desconocimientos entre ellos y con sus representantes, alejamiento del centro educativo, incompatibilidad horaria entre la jornada escolar y laboral, percepción negativa del rol de representante. Según esta autora, los grados de participación son mayores en las etapas de educación infantil y primaria y se incrementan, asimismo, cuanto más alto es en nivel cultural de las familias.

Por su parte, Merino y otros (1985) mencionan una serie de dificultades tanto por parte de los profesores como por parte de los padres que impiden poner en marcha un programa de colaboración de las familias con el centro educativo:

1. Por parte de los profesores:

Trabajan sin la "interferencia" de los padres, seguros en su espacio y sus funciones.

Les resulta incómodo responsabilizarse de una actividad más, no tenida habitualmente en su quehacer profesional cotidiano.

Les falta tiempo para dedicarse a trabajar con padres y niños a la vez.

No les gusta ser observados por los padres, por si tienen que cambiar el comportamiento con los hijos de los padres que les observan.

Ignoran qué tipos de actividades tienen que realizar con los padres.

Temen abrir la escuela a una nueva intervención de personas adultas que pueda lesionar la competencia del profesor como técnico de la educación.

2. Por parte de los padres:

Se sienten aislados de la escuela sin saber cómo, cuándo y en qué intervenir.

Desconocen las actividades que ellos pueden realizar.

No sienten la necesidad de cambiar su postura, tradicionalmente cómoda, por otra más comprometida.

Pueden desempeñar su tarea educativa sin la sensación de que alguien está entrometiéndose en sus asuntos.

No disponen de tiempo para dedicarse a una tarea que, por juzgarla técnica, estiman que no es de su incumbencia.

Los estudios empíricos emprendidos en el ámbito de la Educación Infantil (Osborn y Milbank, 1992) arrojan conclusiones, en gran parte coincidente con los estudios anteriores. Tal es el caso del Estudio sobre Educación y Salud Infantil (CHES) llevado a cabo en el Reino Unido en la década de los 70 y cuyo objetivo, entre otros, era comprobar el nivel de implicación de los padres en el proceso formativo de los hijos.

La investigación brindaba a los padres distintas posibilidades de colaboración:

1. Ayuda de tipo práctico: obtención de fondos, reparación del material, ayuda en las salidas o fiestas, etc.;
2. Asistencia en los acontecimientos sociales en los que se reunían los padres y miembros del personal;
3. Participar en las labores de gestión y planificación como miembros de la Asociación de Padres o del Comité Directivo;
4. Participar en comités asesores sin poderes ejecutivos;
5. Asistir a charlas y conferencias sobre educación, relaciones padres e hijos, etc.

Los resultados de la investigación permitieron comprobar que la función de los padres se centraba fundamentalmente en la aportación de ayuda práctica con la ob-

tención de fondos, la reparación de los equipos y colaborando en el cuidado de los niños en las salidas o las fiestas (94% de las escuelas infantiles locales).

Le seguían a continuación, por orden de importancia ,la ayuda en acontecimientos sociales (75%), la asistencia a charlas y conferencias sobre educación (47%), la participación en la planificación y gestión de los centros educativos (37,5%) .Y en último lugar, las tareas de asesoría (19%).

Las madres desfavorecidas socialmente se implicaban en los centros preescolares de sus hijos con menos frecuencia que las madres de clase social acomodada. Las tensiones a las que se veían sometidas las madres de familias socialmente desfavorecidas reducían en gran medida su deseo de cooperar en las actividades del centro preescolar, asumiendo una responsabilidad adicional. Para este tipo de madres, el centro preescolar de sus hijos suponía un respiro que les permitía ocuparse de otros problemas, generalmente relacionados con la necesidad de supervivencia.

En el caso de las madres que no aportaban ningún tipo de colaboración, la razón principal que ellas mismas objetaban era que el centro preescolar de sus hijos no les había pedido ningún tipo de ayuda.

Obviamente, estas respuestas por parte de las madres que participaban en el estudio eran muy subjetivas y es probable que las madres tendieran a creer que nadie solicitaba su ayuda en lugar de admitir que estaban demasiado ocupadas o que no tenían mucho interés en prestar ayuda. No obstante, el estudio también ponía en evidencia, que se debería prestar más atención en ofrecer a los padres las oportunidades de participar en las actividades de los centros, especialmente en los casos en que los padres se muestran realmente interesados.

Los resultados de los estudios anteriores ponen de manifiesto la necesidad de un cambio en la concepción del papel que han de jugar las familias en la educación de sus hijos. Del rol preferentemente desempeñado hasta ahora de meros *clientes* de los centros educativos y *consumidores* de la educación que a sus hijos ofrecen las escuelas habrán de pasar al de agentes comprometidos que colaboran activamente en los proyectos educativos y el funcionamiento organizativo de los centros escolares.

Junto a ese cambio de concepción, se impone, a sí mismo, la tarea de construir entre todos *una cultura de la participación*. Para ello, es necesario iniciar un proceso que tiene en la comunicación una de sus principales vías para establecer una relación de confianza mutua que lleve a la colaboración efectiva entre padres y profesores: *Sólo desde la comunicación podremos enganchar a las personas en los proyectos porque sólo desde la comunicación se produce un reconocimiento del valor de la persona, de los colectivos ya que entramos en una vía de doble dirección /y/ por tanto, de interacción* (Alonso, J.; Arandía, M.; San Fabián }L., Tellería,B. 2002,389). Las instituciones educativas tienen a su disposición un conjunto de vías informales de comunicación (reuniones de clase, encuentros informales entre padres y educadores, conmemoraciones festivas, etc.) que bien utilizadas pueden contribuir a promover un nuevo estilo educativo de rostro más humano porque está centrado en la empatía y en el respeto y comprensión de las circunstancias del "otro".

4. NECESIDAD DE COLABORACIÓN y DE PARTICIPACIÓN CON LOS CENTROS

La cooperación entre los diferentes agentes que forman parte de la comunidad educativa: alumnos, educadores, directivos, personal administrativo y de servicios, junto con los padres, madres y miembros de la sociedad circundante constituye un elemento clave en el desarrollo de los procesos educativos y en el cumplimiento de los fines y objetivos de cada institución.

La comunidad educativa constituye idealmente una sociedad de miembros interesados en el mejoramiento de la calidad de la educación de los niños.

Las nuevas necesidades de aprendizaje que plantea la así llamada *sociedad del conocimiento*, en el contexto de un mundo globalizado, son complejas y diversas, por lo cual su satisfacción requiere de acciones y estrategias multisectoriales. Es por ello que se propugnan, a nivel de las instituciones educativas, nuevos estilos de participación y colaboración que comprometan activamente a todos los asociados en la tarea de apoyar a los niños en sus aprendizajes, desarrollo y formación de un proyecto de vida y de un esquema de valores.

De esta forma, el fortalecimiento de las comunidades educativas en tanto que alianzas entre sus miembros constituye un elemento clave en el desarrollo de los procesos educativos y en el cumplimiento efectivo de las metas de cada institución. La participación de los padres en el sistema educativo debe responder a la convicción de que estos actores son relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación y para el beneficio de los niños.

Sin embargo, para que la gestión sea efectiva deben producirse una serie de cambios en la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas con el fin de aproximarlas a las necesidades reales que en el momento presente tienen planteadas. A continuación presentamos un resumen de estas necesidades, organizadas en tomo a siete aspectos básicos (MINEDUC, 2002).

1. Necesidades en tomo a la institución educativa.

- * Fomento de estilos de liderazgo y cultura democrática en las instituciones educativas.
- * Creación de espacios de acogida para la familia en la institución educativa.
- * Reconocimiento, por parte de la institución educativa, de la variedad de estructuras familiares existentes, de modo que las acoja y facilite la participación más adecuada de todas ellas.
- * Facilitación, a través de mecanismos especiales, de la participación en el centro educativo de quienes cumplen el rol parental de responsable y guía del desarrollo educativo del niño.
- * Convocatoria a los padres para la participación en tareas significativas, es decir, que tengan significados compartidos entre familia e institución educativa.

- * Recuperación y reforzamiento del concepto y práctica de la comunidad educativa en las instituciones educativas.
 - * Implicación del equipo directivo en la generación y fomento de la participación, en sus establecimientos y en instancias de intercambio y cooperación entre establecimientos.
2. Necesidades en torno a la familia.
- * Incorporación del valor de la educación de la infancia en la mentalidad de las familias.
 - * Compromiso, por parte de los padres con sus responsabilidades propias en el proceso educativo, sin abandonarlas o delegarlas en la institución educativa.
 - * Promoción de la asunción, por parte de los padres de sus derechos como clientes o usuarios de un servicio público o privado (especialmente en los sectores socioeconómicos bajos y medios donde ese convencimientos está muy poco arraigado).
3. Necesidades en torno a la relación entre familia e instituciones educativas.
- * Explicitación y resolución de desconfianzas y descalificaciones mutuas entre los padres e institución educativa.
 - * Reflexión y definición, en las comunidades educativas, de los roles y responsabilidades de los padres en la educación, así como los roles y responsabilidades de los educadores en la socialización de los niños.
 - * Alianza y cooperación entre institución educativa y familia para enfrentar los problemas que presenta hoy la juventud.
4. Necesidades en torno a la estructura para la participación.
- * Establecimiento de canales para el intercambio de información útil, completa, oportuna entre institución educativa y los padres.
 - * Promoción del desarrollo de diversas modalidades de participación de los padres en la institución educativa, en distintas instancias y no sólo en los niveles informativo y colaborativo.
 - * Facilitación del trabajo de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos: que cuenten, en lo posible, con un lugar físico definido; asegurar que sus directivas sean representativas y su funcionamiento democrático; que tengan control sobre el destino de los recursos que aportan, etc.
 - * Fomento de una participación más igualitaria, de hombres y mujeres.
 - * Incentivo de la participación de los padres en diversas instancias.
 - * Asignación de tiempo y recursos especiales para los educadores que trabajan con padres.
 - * Creación de mecanismos para la incorporación de padres, en los procesos formales de aprendizaje de sus hijos, tales como trabajo en el aula, confección de material didáctico, sistema de apoyo al aprendizaje fuera del aula y otros.

- * Creación de mecanismos para la incorporación de padres en los procesos de gestión de la institución educativa, tales como decisiones financieras, de infraestructura y equipamiento, etc.
5. Necesidades en tomo a la capacitación de los agentes del sistema educativo.
- * Capacitación de docentes para trabajar con padres: metodologías para conducir reuniones y trabajar con adultos, realizar entrevistas individuales, identificar y conocer la realidad de las familias, etc.
 - * Capacitación de las organizaciones de padres, en temas de liderazgo, gestión y promoción de la participación.
6. Necesidades en tomo a las reuniones de padres.
- * Fijación de las reuniones de padres en horarios que faciliten la asistencia y participación activa de la mayoría de las familias.
 - * Mejoramiento de la estructura, contenido y dinámica de las reuniones de padres.
 - * Organizar las reuniones en torno a temas de interés para los padres, abarcando aspectos relacionados con los procesos de crianza y educativo de niños y niñas y orientarlos acerca de cómo pueden continuarlos en el hogar.
7. Necesidades en torno a las relaciones de la institución educativa con la comunidad.
- * Apertura de la institución educativa a la comunidad a través del uso de su infraestructura, la oferta de cursos de formación, capacitación y nivelación de estudios para padres o adultos.
 - * Formación de alianzas y redes de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos con otras asociaciones de padres de la comunidad, con el fin de apoyarse, aprender unos de los otros, compartir recursos, etc.
 - * Creación de vínculos de las comunidades educativas con organizaciones comunitarias y otras instituciones locales que aporten sus puntos de vista y propuestas al enriquecimiento y cumplimiento del Proyecto Educativo de Centro.
 - * Reconocimiento de la capacidad de los padres y jóvenes de la comunidad para hacerse cargo de distintas modalidades y aspectos de la educación.

5. LA INTERACCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO CON LA SOCIEDAD CIRCUNDANTE: HACIA UN CONCEPTO DE CIUDAD EDUCATIVA

La institucionalización del cambio social y cultural, como característica más determinante del modelo social actualmente vigente, está llevando a un proceso de revisión de la escuela como institución educativa y sus relaciones con la sociedad en su conjunto. Una de las conclusiones más inmediatas de ese análisis desde la perspectiva de la teoría ecológica y desde los condicionamientos que tiende a imponer la "sociedad del conocimiento" es la clara insuficiencia de la escuela para atender

las múltiples y diversas demandas que le son planteadas y la necesidad de integrarse como un agente educador más en una red global del conocimiento.

Fernández Enguita (2001) considera que la institución educativa se está mostrando incapaz para responder a los cambios del medio social, incluso para mantener la propia regularidad de sus funciones por la tendencia a reducir y concentrar el horario y el calendario escolar, la falta de compromiso con las funciones de gestión y dirección del centro educativo, la hostilidad hacia la participación de los padres y demás miembros de la comunidad circundante y la resistencia a la innovación.

Coincidiendo con este momento de crisis institucional, la escuela ha de hacer frente a múltiples y crecientes demandas que le vienen exigidas por un contexto social cada vez más complejo, diferenciado y plural como la convivencia multicultural, la cohesión social, la defensa medioambiental, la promoción de un sistema de valores auténticamente democrático, etc.

Ante estos retos, surge el movimiento de *ciudades educadoras* como un proyecto de ciudad en que la ciudad deja de ser un mero recurso pedagógico para la escuela y se convierte ella misma en una fuente de convivencia y aprendizaje. En la actualidad ya se ha venido hablando de la ciudad educadora, como aquella que combina una serie de agentes tanto en el diseño y actuación educativas como en el plano metodológico o estrictamente ligado a los recursos didácticos. (Cano, 2003, 175).

Este movimiento, no es nuevo. Tiene sus antecedentes históricos en la defensa que hiciera Dewey de la interacción necesaria entre escuela, territorio y sociedad; experimenta una profunda reformulación conceptual en la interpretación que de la teoría ecológica hacen autores tan destacados como Bronfenbrenner (1987) y Duncan (1959) y va tomando cuerpo y concreción en los planteamientos de un sistema formativo global integrado por la familia, la institución escolar, los entes locales, las asociaciones juveniles, el mundo laboral, las iglesias, y los medios de comunicación social, con aportaciones teóricas y realizaciones prácticas tan importantes como las de Alfieri (1998), Malaguzzi (2001) o Frabboni, (2002), entre otros autores.

Alfieri (1998) fiel a su principio de *crear cultura dentro y fuera de la escuela* como único medio de responder a las exigencias de una sociedad de cambio institucionalizado como la que nos ha tocado vivir, propone un modelo posible de intervención para que los servicios educativos sean eficaces y puedan asumir su responsabilidad respecto a la calidad del desarrollo humano en el próximo milenio.

Según este autor, las dos exigencias más consistentes de carácter general (en las que se encierran todas las demás, más específicas) que en la actualidad tiene presentes la humanidad son:

la exigencia de una elevadísima *intelectualidad*, que permita alcanzar a los individuos el nivel al que ha llegado el desarrollo científico y tecnológico, sin demasiadas dificultades;

la exigencia de una elevadísima *solidaridad*, para poder soportar y apreciar la diversidad, derivada de la presencia simultánea de culturas diferentes, que, inevitablemente, el propio desarrollo tecnológico promoverá cada vez más; así como para evitar que la parte de la población que no se encuentre

en condiciones de alcanzar el nivel intelectual al que nos referimos en el punto anterior quede relegada al margen de la sociedad.

Para satisfacer ambas exigencias, no basta sólo con la acción formativa que pueda llevar a cabo la escuela, sino que debemos configurar un sistema formativo territorial. Si no se consigue, la escuela seguirá siendo una institución cerrada que se reproduce casi exclusivamente a sí misma, y continuarán dilapidándose recursos y tiempo de modo cada vez más irresponsable.

Como primera aproximación, Alfieri plantea a los dos polos del contexto educativo: la escuela y el territorio, unas demandas articuladas:

Al polo territorial (constituido por la familia, las entidades locales, las asociaciones, las estructuras productivas), un esfuerzo para favorecer que los niños consigan una base de experiencia rica, íntegra, auténtica, diferenciada y sanamente conflictiva.

Al polo escolar (constituido por las instituciones escolares y otras agencias educativas dotadas de la misma configuración organizativa que la escuela y, finalidades específicas similares), el cometido de transformar las experiencias de vida en instrumentos culturales adecuados a la sociedad en la que se vive.

Para que esa interacción sea armoniosa será preciso tener una clara conciencia de las aportaciones específicas que cada espacio educativo pueda hacer a la formación del sujeto: No se puede pedir al territorio la misma profesionalidad formativa que a la escuela, como no se puede exigir a la escuela que asuma los mismos valores de autenticidad, "naturalidad", polisemicidad y complejidad propios de la realidad externa. No hay que buscar la relación entre los dos motores del proceso formativo en una coordinación minuciosa, momento a momento, actividad a actividad, tan penosa como ilusoria, sino, más bien, en una "cooperación política" entre las diversas partes interesadas, con la perspectiva de un sistema formativo que se relacione, no de una manera absoluta, aunque tampoco demasiado esquizofrénico, con todo el tiempo de vida del niño.

Malaguzzi (2001) crea en la región de Reggio Emilia un modelo escolar integrado en su entorno. Para ello propone un trabajo coordinado de la escuela con otras instituciones o agentes educativos de su territorio sobre la base de un proyecto educativo común orientado al desarrollo integral de los niños y niñas. Dicho proyecto es gestionado en su desarrollo por los padres, a través de los consejos escolares de centro, los consejos escolares municipales y otros estamentos y servicios educativos comprometidos con el territorio.

Frabboni (2002) plantea como alternativa a los modelos actuales de desarrollo económico y del mercado laboral que tienden a *confinar* y marginar los múltiples agentes e instituciones de la cultura y de los valores, su reorganización en una ciudad educativa, en un sistema educativo integrado, que acerque de nuevo los modelos educativos formales y no formales, la cultura escolar y extraescolar.

Frente a una ciudad deseducativa políticamente "sin reglas", porque es neoliberal; institucionalmente „desintegrada", porque es comunicante y conflictiva; culturalmente „dogmática", porque es intolerante y monoétnica; una ciudad, en fin, que no entrega, a sus habitantes, a partir de la infancia, las "llaves" para poder curiosear en ella, para poderla descubrir, participar y gobernarla, opone su proyecto de una ciudad educativa que se sustenta en diez tesis, que conforman un verdadero decálogo pedagógico:

Primera tesis: La ciudad educativa está llamada a combatir: las patologías *sociales*, es decir, el aislamiento, la separación, la soledad; las patologías *culturales*, es decir, la homologación de los medios de comunicación de masas y los localismos culturales, y las patologías *existenciales*, es decir, la jerarquización y la conflictividad entre las etapas generacionales y la diversidad de género, de clase, de cultura.

Segunda tesis: La ciudad educativa está llamada a ser *ecosistémica*, es decir, a realizar interconexiones culturales, a partir de la alianza de los agentes intencionalmente educativos: las familias, las instituciones escolares, los entes locales, los entes privados sociales, las iglesias. Todo esto en la perspectiva de un sistema formativo integrado alimentado por la idea de educación permanente.

Tercera tesis: La ciudad educativa tiene la tarea no sólo de responder exhaustivamente a las demandas formativas de su colectividad (infantil, adolescente, adulta y anciana), sino también de estimular nuevas demandas sociales, culturales, de valores.

Cuarta tesis: La ciudad educativa pide a la escuela una democracia efectiva que se distinga por el pluralismo de los *saberes*, por el pluralismo de los *valores* y por el pluralismo de los *códigos* culturales. Esto significa no sólo transmitir y reelaborar la cultura, sino también buscar y encontrar las otras culturas. Lo que es posible elevando el paisaje y la ciudad, es decir, el ambiente natural y el social, a potenciales aulas didácticas descentralizadas. Paisaje y ciudad se convierten de esta forma, respectivamente, en un laboratorio natural, constituido por el parque, por el ecosistema fluvial, los bosques, montañas, etc., y un laboratorio socio-cultural, constituido por un lado por bibliotecas, pinacotecas, ludotecas, mediatecas, etc., y por el otro, por los centros culturales-recreativos-deportivos: talleres de teatro, musicales, pictóricos, científicos, y también campos de juego, polideportivos, espacios juveniles, etc.

Quinta tesis: La ciudad educativa requiere que las familias multipliquen su presencia, su solidaridad y su responsabilidad en el proceso educativo de sus hijos. Además pide a los padres que sensibilicen a sus hijos para asumir en sí mismos la diversidad de la que son portadores como una disposición permanente desde la que partir para interpretar y valorar después la *diversidad* de los otros.

Sexta tesis: La ciudad educativa pide que los entes locales (ayuntamientos, provincias) y regionales tengan una triple función político-institucional: a) la de gobernar la ciudad a través de la coordinación de macroproyectos que impliquen a sujetos públicos y privados; b) la de gestionar directamente servicios y ofertas socio-culturales cuando los subterritorios de la ciudad (barrios, distri-

tos) estén desprovistos de los mismos; e) la de elaborar nuevos proyectos y experimentar metaservicios : estos últimos no dedicados directamente a los usuarios , sino a las instituciones, públicas y privadas, que distribuyen servicios.

Séptima tesis: La ciudad educativa pide a los entes privados sociales, constituidos por las asociaciones ciudadanas y por las organizaciones no gubernamentales que construyan una red orgánica e interrelacionada de microproyectos urbanos cercanos a las necesidades inmediatas de la colectividad y directamente gestionados por los usuarios, a partir de aquellos que acusan elevados coeficientes de marginalidad, diversidad y exclusión social.

Octava tesis: La ciudad educativa tiene la tarea de promover un "plan regulador" de convivencia-solidaridad social y civil que permita la convivencia armónica de la diversidad de etnias y culturas que se dan en su seno.

Novena tesis: La ciudad educativa pide a las mujeres y a los hombres que la pueblan la capacidad de descentrarse: de salir y de volver a su propio pensamiento tras haberse confrontado con otros pensamientos, otras lógicas y otros lenguajes. De esta forma, el pensamiento se relativiza, y se abre a otras perspectivas, a otras experiencias, a otras utopías.

Décima tesis: La ciudad educativa hace del ciudadano infantil el modelo y el símbolo de una cultura de la individualidad y de la diversidad a partir del respeto hacia sus peculiaridades.

Cano (2003, 177) ,con cuya línea de pensamiento nos identificamos plenamente, considera que la puesta en práctica de un proyecto educativo integrado requiere

la corresponsabilidad entre los diferentes agentes educativos. Esto es, implicación de los ayuntamientos; escuelas como agentes activos; redefinición de las funciones de cada uno (para no llevar a confusión); que las familias formen parte de la escuela; ampliar las funciones de las AMPAS; repensar el sentido de las actividades extraescolares; diversificar los recursos humanos; facilitar la coordinación entre niveles educativos; afrontar la nueva problemática social; ampliar la autonomía del centro pero entenderla en clave comunitaria; etc. Todo ello puede constituir la base para diseñar proyectos futuros de interrelación entre agentes educativos, en primer lugar a escala local, y posteriormente a un nivel más general.

Si las ciencias de la educación quieren prestar un servicio útil a la colectividad, tendrán que esforzarse para elaborar modelos didácticos operativos capaces de satisfacer las exigencias de desarrollo personal y de aprendizaje de las nuevas generaciones, recurriendo a las aportaciones teóricas y prácticas de los diferentes contextos educativos tanto formales como no formales e informales, tratando de reducir al máximo las contradicciones que a veces les oponen en el plano educativo.

6. LA ESCUELA INFANTIL, UN ESPACIO EDUCATIVO PRIVILEGIADO PARA LA PARTICIPACIÓN: ANÁLISIS DE ALGUNOS MODELOS.

Las escuelas infantiles constituyen, en nuestra opinión, el único nivel educativo en el cual las familias pueden tener y tienen auténticamente un espacio propio de participación en la organización y gestión de la vida escolar.

Son varias las causas que explican la intensidad de esta dinámica participativa:

La influencia de la familia en el desarrollo y aprendizaje del niño durante el periodo infantil. Dicha influencia es insustituible en aquellas funciones formativas de carácter primario como la educación de los sentimientos, de las actitudes y de los valores y la adquisición del lenguaje.

La concepción de la escuela infantil como un espacio formativo que continúa el proceso de crecimiento físico, socio-afectivo y cognitivo iniciado por la familia. Desde esta perspectiva los centros de educación infantil han de constituirse y organizarse como una auténtica prolongación del hogar familiar.

La corresponsabilidad familia-escuela en el proceso educativo del niño obliga a que la función que desempeña la familia y el centro educativo hayan de coordinarse y armonizarse con objeto de aproximar e integrar los diversos influjos que ambos ambientes pueden introducir.

A medida que accedemos en los niveles educativos ese grado de compromiso descende drásticamente.

Entre los modelos educativos que han abordado el problema de la participación familiar y social en educación infantil, con voluntad de cambio y desde planteamientos operativos, destacan el modelo de las escuelas infantiles municipales de Módena y el modelo "Spectrum" de David Feldman y Howard Gardner, de gran actualidad en Estados Unidos.

Las escuelas infantiles de Módena constituyen un ejemplo de *una escuela centrada sobre la participación e integrada en la ciudad*, como las define Bautista Quinto Borghi (1996) coordinador pedagógico del Ayuntamiento de Módena.

La causa de que estos centros educativos estén fuertemente enraizados en la ciudad se debe a que han sido queridos explícitamente por los ciudadanos habiendo nacido como una respuesta social y comunitaria a las necesidades de atención y educación de la infancia. El elemento característico que diferencia a Módena de otras realidades educativas es justamente el hecho de que la escuela infantil ha sido querida y promovida directamente por la voluntad de los ciudadanos.

y hacer esto partiendo de la convicción de que *la familia es un recurso educativo y la escuela infantil tiene el deber no sólo de reconocerla como tal sino incluso de revalorizarla y potenciarla en esa función*. De aquí la necesidad de reconocer un nuevo rol a la familia, una familia que no está dispuesta a delegar sus responsabilidades educativas y

que exige poder ejercitar el derecho a una participación auténtica en la gestión de la escuela.

La consecución de una relación "fuerte" entre escuela y familia que "devuelva" la escuela a los padres a través de una política de reconocimiento de formas de autonomía de éstos en la gestión ha sido posible gracias a de condiciones que son asumidas plenamente y compartidas por el municipio, la escuela infantil y los padres:

La creación de una situación intensa de intercambios comunicativos entre casa y escuela garantizando a los padres, entre otras cosas, el conocimiento permanente de cuanto sucede en la escuela.

La garantía de una continuidad educativa entre familia e institución escolar como contexto ventajoso para el desarrollo del niño.

La revalorización en la escuela de los recursos educativos que posee la familia.

Una mayor responsabilidad de las familias en relación a los problemas educativos en el contexto familiar y extra-familiar.

La mejora del nivel de calidad de vida del niño llevada a cabo de una forma compartida.

La contribución a la potenciación y a la difusión en la ciudad de una cultura de la infancia.

Ahora bien, el refuerzo y potenciación de la participación de los padres en la gestión social de las escuelas infantiles ha exigido previamente la superación de una serie de problemas y dificultades existentes tanto por parte de las familias como por la propia administración municipal.

Por lo que se refiere a las dificultades de los padres y madres se ha constatado la importancia de prestar una atención particular a los siguientes aspectos:

- * A conseguir que la participación por parte de la familia sea significativa y sea percibida por los padres como un hecho importante. No puede, ciertamente, ser vivida como un "deber" o como un instrumento para ratificar opciones ya realizadas por otros, sino como la implicación directa en la construcción del proyecto educativo de los propios hijos.
- * A garantizar los instrumentos necesarios para la participación, a través de una buena "estructura organizativa" y mediante la puesta a disposición de cuantos recursos (informaciones, instalaciones, materiales, tiempos, etc.) sean precisas para lograr una participación eficaz.
- * A hacer que, incluso desde el momento de la planificación (selección de los temas a tratar, establecimiento del orden día, selección de los momentos y de las modalidades organizativas de las sesiones de forma que se posibilite que cada uno pueda clarificar sus propias dudas, que todo el mundo tenga posibilidad de hablar, y para evitar tanto la pérdida de tiempo como la "celeridad" excesiva), la participación sea lo más eficiente posible y los padres

tengan, consiguientemente, la posibilidad de "tener peso" y de sentirse eficaces.

- * A prestar atención tanto al número de participantes como a la motivación para participar. Es bien conocido que la participación de los padres es más elevada en los casos en que las reuniones se hacen en pequeños grupos y cuando perciben que las tareas que le son encomendadas son útiles y representan una mejora concreta para los niños, para los padres o para el servicio en su conjunto.

Por lo que se refiere a los aspectos organizativos y estructurales de la gestión social se ha previsto la constitución de diversos organismos con tareas y funciones diferentes. Entre ellos destacan la *Asamblea* donde participan todos los padres de la escuela y se abordan funciones-tareas tan importantes como aprobar el Plan Anual del Centro y el *Consejo de Gestión*, con representación de los padres de la escuela, donde se decide el modelo de organización y funcionamiento del centro educativo.

La idea central sobre la que la política educativa de la administración municipal de Módena se está orientando actualmente es la puesta en práctica de una auténtica **ciudad educadora**. Esta iniciativa, muy en línea con las propuestas de Alfieri y Frabboni, aspira a configurar una ciudad a medida de los niños que dé respuesta a la multiplicidad de derechos que poseen y de los que han sido desposeídos por los adultos: los espacios para el juego, la socialización, la exploración y el descubrimiento, etc. Se trata, por tanto, de proyectar una ciudad que tome en consideración a los más débiles y que, en función de ello, se presente como constituida a medida de todos.

Para hacer realidad esta idea de ciudad educativa la Administración Municipal de Módena ha programado una serie de actuaciones que se concretan en los siguientes proyectos:

- a) Proyectos que se refieren específicamente a la revalorización y potenciación de los servicios de la infancia ya existentes (asilos-nido, escuelas maternas...) tanto en lo que se refiere a lo organizativo como en lo que afecta a lo pedagógico y metodológico-didáctico y proyectos encaminados a la creación de nuevos servicios como "centros de juego" (abiertos a los niños de edades comprendidas entre los 0-3 años y a sus padres), "centros para las familias" (lugares de encuentro y de intercambio de experiencias educativas) y parques y jardines abiertos fuera del horario de funcionamiento de las escuelas infantiles.
- b) Proyectos que se orientan a la configuración de la ciudad en su conjunto como una gran aula didáctica y como un inmenso laboratorio educativo para lo cual se la ha dotado de un Centro de Documentación educativa, se han propuesto itinerarios didácticos en colaboración con diversas instituciones culturales de la ciudad (museo, teatro, pinacoteca, galería de arte moderno ,etc) e iniciativas diversas de actualización-formación para padres y ciudadanos en general sobre temas relacionados con la infancia y con el *oficio de ser padres*.

- e) Proyectos que se orientan a la planificación o replanificación de los espacios de la ciudad (mobiliario urbano, reordenamiento de los parques, reestructuración de las áreas en desuso, recuperación de espacios en el centro histórico, etc.) para garantizar los derechos de acceso y de utilización de la misma por parte de los niños y niñas.

El modelo "Spectrum" es un programa de investigación inspirado en las teorías del *desarrollo no universal* de David Feldman y de *las inteligencias múltiples* de Howard Gardner (2001) que nació con el propósito de proporcionar a los educadores un nuevo marco de referencia teórico para enriquecer el currículum.

Ambos teóricos parten de la convicción de que las escuelas no prestan un buen servicio a los niños porque las ideas convencionales sobre la inteligencia son demasiado restrictivas, reduciéndose básicamente a los ámbitos lingüístico y lógico-matemático. En vez de conceptualizar la inteligencia como una estructura cognitiva única o general, adoptan una visión más pluralista de la inteligencia, dando lugar a su propuesta de siete inteligencias diferentes: *lingüística, léxico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal*.

El modelo Spectrum parte del supuesto de que todos los niños tienen, al menos, una capacidad destacada en un dominio o área de contenido en relación consigo mismo o con su grupo de edad y que dicha capacidad es el resultado de la interacción entre las proclividades biológicas y las oportunidades de aprendizaje en una cultura. Cree que la cultura humana no sólo influye en el curso y el grado del progreso evolutivo de las personas, sino que lo construye de forma activa.

La apertura de la escuela al mundo real se convierte en garantía de un desarrollo bien encauzado y de un aprendizaje eficaz. El proyecto Spectrum utiliza dos vías principales de conexión o de colaboración entre la escuela, la familia y el entorno: a través de los museos infantiles y de los tutores.

El museo infantil es un marco educativo integrado por diversos ambientes de aprendizaje insertos en un contexto del mundo real (una tienda de alimentación, una construcción, una clínica ...) y dotados de los materiales y de los recursos didácticos adecuados, donde los niños pueden realizar actividades propias de cada contexto: clasifican los productos, los pesan y calculan su valor utilizando básculas y manejando cajas registradoras; desarrollan capacidades de resolución de problemas mecánicos y perfeccionan sus destrezas motrices mediante el manejo de máquinas y herramientas sencillas; y agotan sus preguntas y temores sobre sus cuerpos y su salud utilizando fonendoscopios, muletas y la mesa de reconocimiento.

En este ambiente, los maestros trabajan como guías, ayudando a los alumnos a organizar y responder a los problemas en el sistema simbólico o "lenguaje" adecuado al contexto, sea éste la matemática, la música o la medicina. Los padres están presentes y participan en el aprendizaje de sus hijos. A menudo, los alumnos trabajan de forma cooperativa, cuando lo exige la tarea o problema.

La organización del trabajo escolar en torno a proyectos de trabajo y unidades didácticas realistas permite establecer un puente de unión entre la escuela y el museo infantil mediante la creación de *experiencias conjugadas de aprendizaje*. El establecimiento de esta alianza entre la escuela y el museo infantil permite complemen-

tar las funciones educativas respectivas (más estructuradas las primeras, más flexibles e inestructuradas las segundas) e integrar los distintos recursos que ofrece cada institución.

El **enfoque de la tutoría** se fundamenta en el principio según el cual cuando el personal de la escuela trabaja en íntima relación con las personas de la comunidad, los organismos de servicios sociales y el hogar, se produce un efecto positivo en el bienestar social y psicológico de los alumnos que conduce, posteriormente, a un rendimiento académico más elevado. En consecuencia, se impone la urgente necesidad de *poner en común los conocimientos y destrezas* entre el personal de la escuela y los miembros de la comunidad que puedan aportar algo como representantes de un sector productivo (dependientes, médicos, oficiales de policía, mecánicos, personas de negocios, etc) o artístico (músico, pintor, escritor, etc) en un esfuerzo concertado para reforzar de forma clara y practica las experiencias de la clase .

Los tutores son seleccionados de entre aquellos profesionales que desempeñan una actividad relacionada con uno de los dominios de "Spectrum" y que se prestan para actuar como *mentor* de aquel alumno que presenta una capacidad destacada en dicho dominio. El tutor cumple tres importantes funciones: prestar apoyo académico a la manera del tutor escolar, servir de modelo de acción y de valores, y prestar la atención y el cuidado que son elementos de los que carecen muchas vidas infantiles.

El programa de tutoría tiene el propósito de proporcionar un contexto personalizado en el que los alumnos puedan llegar a conocer el mundo real, fuera de su aula, a través de unas personas que lo representaran. Con dicho programa, los alumnos tienen la oportunidad de observar a los expertos, adquirir una experiencia de primera mano en torno a las destrezas y conceptos del área en cuestión y desarrollar sus capacidades para utilizar estas destrezas y conceptos de forma adecuada. El programa de tutoría comprende actividades realizadas en clase bajo la supervisión del tutor y visitas al centro de trabajo en el que son expertos con el fin de familiarizar al alumnos con el contexto profesional.

En cuanto a la participación de los padres en el desarrollo de esta propuesta formativa además de la información que suministran al centro por medio de cuestionarios, entrevistas, encuentros informales, etc. acompañan a sus hijos en sus visitas a los museos infantiles y demás recursos educativos que la comunidad pone a disposición de los pequeños. La escuela suele mantener permanentemente informados a los padres sobre las unidades didácticas que se van tratando en el aula e indican actividades de seguimiento para realizar en casa. Con esta finalidad se ha elaborado un "Manual de actividades del Proyecto Spectrum para padres y madres" consistente en una colección de juegos y tareas con el propósito de que padres e hijos puedan jugar y aprender juntos.

El modelo de las escuelas infantiles de Módena y el modelo "Spectrum" representan un nuevo tipo de escuela adaptada a los procesos de cambio y transformación social y cultural que vive la sociedad actual. Son centros caracterizados por un nuevo marco organizativo dotado de gran flexibilidad y apertura al exterior lo que les permite colaborar con otras asociaciones e instituciones externas, establecer relaciones con otros centros educativos para el intercambio de experiencias y la colabo-

ración en actividades comunes y aprovechar los innumerables recursos culturales que la comunidad local ha puesto a disposición de las escuelas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfieri, F. (1998) : "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles" En VV.AA. *Volver a pensarla educación*. Madrid, Morata.
- Ávila, P. y Reza, I. (1998): *Escuela y Familia. Una Revisión del Estado del Arte*. Programa P-900, División de Educación General. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Bronfenbrenner, U. (1987) : *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Cano, E. (2003): *Organización, calidad y diversidad*. Madrid, La Muralla.
- Duncan, O.D. (1959): "Human Ecology and Population Studies". En Hauser, Ph, y Duncan, O.: *The Study of Population*. Chicago, University Press.
- Fernández Enguita, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.
- Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. (1999): *Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar*. Santiago de Chile, CIDE
- Frabboni, F.(2002): *El libro de la Pedagogía y la Didáctica: 11. Los lugares y los tiempos de la educación*. Madrid, Popular.
- Gardner, H., Feldman, D.H., y Krechevsky, M.(Comps.) (2001): *El proyecto Spectrum. Tomo 1: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid, Morata.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 10/2002, de 23 de diciembre. (BOE. nº 307. de 24 de diciembre)
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). 8/1985, de 3 de julio (BOE. nº 159, de 4 de julio)
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). 1/1990, de 3 de octubre (BOE nº 238, de 4 de octubre).
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (LüPEGCED) 9/1995 de 20 de noviembre. (BOE. 278, de 21 de noviembre).
- Lorenzo, M. (1995): " La organización de la escuela como ecosistema social". En M. Lorenzo y O. Sáenz (Dir.) : *Organización Escolar: Una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil.
- Malaguzzi, L. (2001) : *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat.
- Martín-Moreno, Q.(2000): *Bancos de Talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid, Sanz y Torres.
- MEC (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid, MEC. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Merino, y otros (1985): *Educación Preescolar comunitaria. Experiencias de coparticipación padres-profesores*. Madrid, Marsiega.
- MINEDUC. (2002): *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el Sistema Educativo*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

- Osborn, A.F. Y Milbank, J.E. (1992): *Efectos de la Educación Infantil*. Madrid, La Muralla.
- Purkey, S. y Smith, M. (1983): "Effective Schools: A Review", *The Elementary School Journal*, Vol. 83, n° 4, pp. 426-454.
- Quinto Borghi, B. (1966): "Las escuelas infantiles municipales.de Módena I: El modelo". En Zabalza, M.A. : *Calidad en la educación infantil*. Madrid, Narcea.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, Pergamon Press.
- VV.AA. (1983): *Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol.II. 1-2*. Madrid, Santillana.