

Una educación de calidad exige contextos educativos de calidad

ÁNGELA DEL VALLE
LÓPEZ *

En la escala de intereses de la sociedad actual ocupa el primer lugar la educación, retada con urgencia por todas partes. A las demandas de siempre se suman los nuevos desafíos de la Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC). Sobre la enseñanza-aprendizaje *de calidad* confluyen las reflexiones de políticos, sociólogos y educadores que revisan la teoría y la práctica educativa, suscitando un mayor consenso las cuestiones relativas a la relación del niño y del joven con su entorno vital, con el contexto familiar, escolar y municipal, como elementos necesarios para lograr una estructura formativa más sólida de carácter socioeducativo.

De acuerdo con el principio de la educación como fundamento del desarrollo humano, tratamos la actual crisis vinculándola al espacio vital de la persona como el marco donde se evidencian los problemas de la imparable marcha hacia el progreso.

RETO A LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La educación y capacitación del individuo se presentan hoy con carácter de urgencia. En la sociedad del conocimiento la formación está en la base de la vida laboral, profesional y social. La educación es la pieza esencial para el cambio, el avance y profundización, lo que exige un análisis del estado de la cuestión. En líneas generales se han cubierto las principales demandas de la extensión universal de la escuela; sin embargo, paralelamente se denuncia una alarmante situación de fracaso escolar que

reclama atención y mayores niveles de calidad. Este problema, nuevo en cierto modo, exige una reflexión profunda que permita dar soluciones acertadas.

Entre las causas de los fracasos escolares en España en las que coinciden más padres, según un estudio realizado, se ubica en primer término el poco esfuerzo del alumno, con el 43%; seguido de la escasa adaptación del profesorado a la enseñanza, con el 33%; el 9,55% de los padres reconoce que las familias no colaboran; el 95% de los

* Universidad Complutense de Madrid, España.

mismos cree que el contenido es poco interesante; y solo el 1% acepta que se debe a la poca capacidad del alumno (MECD 2002: 5).

Los profesores consideran como causas principales del fracaso de los alumnos su falta de interés, la ausencia de un clima propicio y la poca colaboración de las familias.

El rendimiento escolar, la convivencia en los centros y fuera de ellos, la educación en valores, son temas que afectan a los alumnos, a los profesores, a las familias, a la sociedad toda. Es necesario buscar vínculos estrechos de trabajo conjunto desde los tres ámbitos en los que se desenvuelve la vida del niño y del adolescente: familiar, escolar y extraescolar o municipal.

Cada país debe reflexionar sobre el estado de la educación con el fin de elevar el nivel de calidad, procurando contextos favorables, reformas en el sistema escolar, formación del docente, medios personales y materiales... Hay algo en lo que coinciden todos los países: centrar el interés en los ámbitos de formación de la persona y la necesidad de revitalizar la función del profesorado, su prestigio y reconocimiento social, lo que conlleva la atención a la formación inicial y permanente, la mejora de las condiciones de trabajo, de las aulas y de los materiales, las relaciones con las familias.

Con relación a la función docente, la Ley de Calidad de la Enseñanza en España (MECD 2002: 16) establece una serie de objetivos:

- Reforzar la carrera docente para ofrecer a todos los profesores mejores posibilidades de promoción profesional.
- Ampliar los estímulos e incentivos para la formación inicial y permanente del profesorado.
- Reconocer la experiencia y el ejercicio profesional como elementos fundamentales de la promoción de los docentes.
- Ofrecer simultáneamente a los jóvenes licenciados la posibilidad del acceso libre y directo a los niveles superiores de la carrera docente, lo que redundará en el necesario equilibrio entre experiencia y renovación que conviene a todo sistema educativo.
- Promover el desempeño de funciones de responsabilidad en el gobierno de los centros docentes.
- Permitir a través de la nueva estructura de la carrera docente una más equilibrada distribución del profesorado en los centros escolares.

La mencionada ley señala otros elementos de calidad educativa tales como: adaptación del currículo a las necesidades del alumno, valoración de la función docente, evaluación del sistema educativo,

de los centros, del rendimiento de los alumnos, descentralización y autonomía de los centros, asunción de competencias.

Pero educar a la persona es una tarea de todos. El acceso a la enseñanza no basta, solo es el comienzo: se pide una mayor calidad en todos los contextos. Una educación que ayude a todos los alumnos a formarse como ciudadanos, a construir su propio proyecto de vida, exige la colaboración de todos los elementos del entorno que intervienen en el proceso.

El proceso educativo no se realiza en el vacío sino en un contexto determinado. El denominador común de los que participamos en la búsqueda de la excelencia educativa gira en torno a la preocupación por la calidad del ámbito donde se desarrollan estas tareas y a la firme convicción compartida de que *una educación de calidad exige unos contextos educativos de calidad*, lo que supone posibilidades y estímulos propicios que favorezcan el desarrollo personal, la participación, la creatividad, la autonomía, la colaboración y el reconocimiento de las diferencias en los ámbitos familiar, escolar y urbano.

Un gran reto a la educación es la participación. Participación que se debe entender no como la implicación de un sector de la comunidad educativa, sino de los profesores,

los padres, los alumnos, las fuerzas políticas y sociales; y no como una presencia testimonial, sino como un compromiso directo y sistemático de todos.

El problema de esta falta de participación está en que la sociedad mantiene un cierto grado de inercia al creer que lo relacionado con el centro escolar es una cuestión que solo compete al profesor y al escolar, lo que parece estar alejado de la realidad.

1. APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Panorama actual

Hace más de veinte años Blaug reconocía que la educación implica múltiples esferas:

La principal función de la educación es la de difundir el acervo de conocimientos existente, pero también sirve para aumentarlo, preservar y difundir a la vez los valores sociales, unas veces fomentando y otras veces impidiendo la movilidad social, estando sus efectos económicos tan completamente entremezclados con sus efectos culturales y políticos que cualquier idea de separarlos puede parecer absurda. (Blaug 1982: 70).

Con el desarrollo de las sociedades industrializadas, las exigencias de bienestar humano ligadas a la idea de equidad y solidaridad inciden sobre el contexto más cer-

cano y crecen cada día con el rápido "proceso de civilización" moderno (Elías 1987).

Diseñar la enseñanza hoy supone acoger las enormes posibilidades de investigación que ofrecen las nuevas tecnologías. Se hace necesario compartir e intercambiar experiencias concretas de preparación, diseño y utilización de materiales didácticos con las TIC, a pesar de que en muchos puntos de la geografía mundial el tema de la educación virtual o en línea se restringe al campo universitario.

Constatamos cómo la información dominante en el mundo está controlada por megagrupos de las elites económicas y políticas al servicio de las reglas de mercado.

Las sociedades actuales —dice Delors— son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber (Delors 1996).

La sociedad de la información ha transformado el contexto de la actividad económica y la manera de funcionar de nuestra sociedad que reclama nuevas formas de salir al paso:

Para que la libre circulación sea efectiva no basta el libre acceso al conocimiento. También se deberá atender a

otras necesidades, como la creación de capacidades humanas y competencias técnicas y la elaboración de contenidos, necesarios para transformar los conocimientos y la información en factores de autonomía y producción. (UNESCO 2001: 3.)

El criterio al que se ajusta la información antepone los fines económicos a los educativos. Desde esta óptica se abre paso la necesidad de formación sobre la información y los medios de comunicación social, para reforzar la libertad y autonomía del individuo en un mundo mediatizado.

Precisamente la actual sociedad de la información y de la comunicación puede enfocarse de manera positiva si se consideran el conocimiento y la experiencia como recursos fundamentales. Los temas a desarrollar en el mundo laboral dependen de requerimientos intelectuales y de la capacidad de adaptarse; los procesos mentales son decisivos en esta sociedad. Lo que determina el éxito en las diferentes áreas de la vida social depende de las características culturales de cada persona, del conocimiento y de las competencias que posee.

En el ámbito de la sociedad de la información, el progreso tecnológico modifica las cualificaciones profesionales que los individuos

necesitan para tener acceso a los nuevos trabajos o tareas. Hace casi un siglo Dewey exponía su punto de vista sobre el particular con términos parecidos:

La eficacia social como propósito educativo debe significar el cultivo de los poderes para gozar libre y plenamente en actividades compartidas o comunes. Esto es imposible sin cultura, aun cuando aporte una recompensa de cultura, porque no se puede participar en el intercambio con los demás sin aprender, sin obtener un punto de vista más amplio y sin percibir cosas que de otro modo se ignoran [...] Con el aumento de la cultura y un nuevo dominio de la naturaleza se crean nuevos deseos y demandas de nuevas cualidades de satisfacción. Pues la inteligencia percibe nuevas posibilidades de actividad. Esta proyección de nuevas posibilidades lleva a la búsqueda de nuevos medios de ejecución y tiene lugar el progreso (Dewey 1995).

El contexto como lugar de aprendizaje

Las condiciones de la vida actual están sometiendo a las personas en sus distintos entornos del ecosistema urbano a presiones nuevas, creadoras de profundas diferencias dentro del tejido social. La relación entre los diversos contextos de desarrollo humano se presenta muy difícil, con desafíos que superan la

esfera de lo controlable, y sin embargo es sumamente urgente establecer canales de comunicación entre unos y otros ambientes. Hablamos del *contexto*, entendido este como el entorno en el que transcurre cualquier hecho o acontecimiento, que generalmente influye en la educación del individuo, en su desarrollo.

Koffka traduce la teoría de la *Gestalt* que sostiene:

[...] la percepción de cualquier objeto o estructura varía en función del contexto espacio-temporal en el que se inserta pudiendo este influir decisivamente en la configuración perceptiva final e incluso en su significado (Koffka 1973: 115).

Según esto, el espacio de enseñanza-aprendizaje es esencial en la educación, desarrolla en las personas la facultad de aprender en múltiples circunstancias, por diferentes medios, fuera de las estructuras preestablecidas.

Los ámbitos de relación y convivencia del individuo –del niño en concreto– con la comunidad global, desde una perspectiva educativa y funcional, quedan delimitados por el contexto en unidades de convivencia que, en primer lugar, intentan reproducir la familia, para ir ampliándose más tarde a las vertientes escolar y municipal.

2. CONTEXTO FAMILIAR

La educación doméstica en el tiempo

La familia adquiere en la Atenas clásica una significación profunda, tal como se observa en la *paideia*. Para los griegos toda época *paideia* incluye un proceso de crecimiento y maduración, o bien –según algunos autores– la cultura intelectual, la formación en general.

En este "espacio familiar", el Estado respetaba el derecho de los padres a la educación de los hijos; ellos respondían de su formación sin excepción alguna, cualquiera que fuera el grupo social al que pertenecieran, y estaban obligados por las leyes a facilitarles la educación "musical" y "gimnástica", lo que en sentido amplio equivalía a una educación espiritual y corporal.

En Roma la familia constituía una institución de importancia fundamental, "una casa común en que todo es de todos", decía Cicerón, "es el núcleo de la ciudad y como el semillero de la República" (Cicerón 1989).

Marrou afirma que si:

[...] todos los historiadores del derecho se complacen en subrayar la sólida constitución de la familia romana, la autoridad soberana de que está investido el padre de familia, el respeto de que es objeto la madre romana, en ninguna parte el papel de esta célula

social aparece con tanta evidencia como en la educación. A juicio de los romanos, la familia es el medio natural donde debe crecer y formarse el niño (Marrou 1968: 283).

En la Edad Media nadie era consciente de la individualidad del niño, puesto que se le consideraba adulto en el sentido de que podía vivir sin los cuidados de la madre. No se le reconocía ninguna característica propia, ni se reparaba en ningún período de transición. En los inicios del siglo XIV comenzó a tomar cuerpo el interés por la infancia. Esta tendencia se mantuvo y fue creciendo hasta que en el siglo XVI se desarrolló el sentimentalismo y la ternura. En el siglo siguiente fueron los moralistas y los educadores los encargados de hacer una llamada de atención sobre la identidad de la infancia. Surgió entonces la corriente que convirtió al niño en un ser al que había que formar y proteger. La idea pretendía conocerle mejor para educarle, convertirle en un ser inteligente y honesto. En el siglo de las luces, a partir de 1750, se consideró la etapa de la infancia como un período diferenciado de la vida, la familia se organizó en torno al niño y la escuela contribuyó desde entonces a separarle del mundo de los adultos. Algunos autores sitúan en el siglo XVIII el nacimiento del universo de los jóvenes.

El tema de la infancia adquirió relevancia a partir de aquellos años, pero en un principio con la mirada puesta solo en la clase acomodada. Tuvo que pasar más de un siglo para que se incluyera a los hijos de los obreros. El juego y la escuela remitían a ocupaciones infantiles de las que no participaban los adultos.

Otra etapa distinta de la vida en el hombre encuentra su encuadre con el desarrollo del romanticismo alemán. Era la edad de la adolescencia inaugurada por el movimiento que encabezaron Moser, Herder, Fichte, Schelling y Schiller. La idea de la adolescencia como etapa contradictoria, turbulenta, melancólica, egoísta y altruista, de soledad y ansiedad... tuvo ese origen. Rousseau la estudió desde una perspectiva pedagógica; Hall y Freud añadieron la dimensión sexual, cargándola de la nota de turbulencia e impulso. Para Hall la adolescencia transcurre entre los 8 y los 12 años, y la considera como un período de la vida moldeable y monótono; con Hollingshead se inicia la reflexión sociológica sobre la adolescencia.

El siglo XX añadió un nuevo capítulo a la imagen y educación del niño con el reconocimiento de sus derechos. La Declaración de Ginebra en 1924 consideraba al niño objeto de derechos; en la De-

claración de 1959 pasó a ser sujeto de derechos; en la Convención de 1989 el niño se convirtió en portador de derechos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, muchos niños se ven implicados en la lucha por la existencia. La sociedad reacciona haciendo girar su desarrollo en torno a la educación, de modo que la participación en la vida de los adultos se ha ido retrasando cada vez más, de paso que se amplía la escolarización obligatoria hasta los 18 años bajo la protección del hogar.

Un estudio de Van Gils hecho con niños entre 6 y 11 años refleja por parte de estos un gran entusiasmo hacia la célula familiar, en concreto hacia los padres. Los niños se consideran "nosotros", parte de la familia, constituyen el centro de la misma, miembros de pleno derecho, expresando un sentimiento de unidad como parte de una comunidad (Van Gils 1997).

Pocas dimensiones de la realidad social son más complejas de abordar que la familia. Sobre ella influyen experiencias personales, convicciones, estereotipos, aspiraciones, desafíos... muchos planes se interfieren en la vida cotidiana del contexto familiar. Y el niño vive y se forma en el seno de una familia concreta con la que constituye un todo, participando de la realidad doméstica. A su vez el derecho de los pa-

dres a la educación de los hijos ha sido reconocido y garantizado por la jurisprudencia civil de todos los pueblos (Valle López 2000: 218).

La educación en el espacio familiar

Las investigaciones psicológicas y pedagógicas insisten una y otra vez en relacionar aspectos de los ambientes familiares con el rendimiento de los hijos, con el desarrollo de aptitudes, con la adquisición de la autonomía personal (Whie 1978).

El primer referente del niño es la familia, que incide de manera decisiva en la formación de sus sentimientos, actitudes y valores. A partir de estos referentes, el niño puede abrirse a otros contextos, puesto que el microgrupo familiar es parte integrante de la sociedad y toda acción educativa realizada dentro de su ámbito va ligada al proceso de integración del nuevo miembro en la vida social de la comunidad.

Para aprender, los niños necesitan que sus necesidades de amor y atención hayan sido satisfechas por sus padres. Con esa base, les será posible manejar las demandas de la transición a la vida escolar. Parte de la tarea del profesor es comprender las experiencias emocionales que afectan al niño tanto en el ámbito escolar como familiar (Dowling 2003: 4).

Recientemente lo ha recordado Van Gils cuando afirma que la familia es para el niño una comunidad de vida de la que él forma parte (Van Gils 1997). Esta vida familiar proporciona sobre todo afecto, base del desarrollo emocional de la persona. Viene a ser la misma declaración que Palacios sostiene al afirmar que se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia, un compromiso personal entre sus miembros, y en cuyo marco se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Palacios 1998).

En razón de este vínculo y de la dependencia afectiva, la familia posee una fuerza que la convierte en el agente y responsable principal de la educación de los hijos, creándose un espacio social de interacción mutua, un clima específico, lo que es propiamente el contexto familiar. Su función está en llevar a cabo la socialización primaria del niño, la seguridad afectiva, el equilibrio psicológico... en la vivencia cotidiana. Se considera a esta etapa la fase más intensa en la que el niño asimila la cultura básica de su "entorno", constituyendo así su primer universo, el punto de enlace con otros aprendizajes. "El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales, pero sean estas

cuales fueren la internalización se produce solo cuando se produce la identificación [...]. Por esta razón, el mundo internalizado en la socialización primera se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que los mundos internalizados en socializaciones secundarias" (Berger y Luckman 1968: 170-171). La participación del niño en la interacción diádica le proporciona la posibilidad de conceptualización y de enfrentarse a diferentes relaciones de poder. Estas –dice Bronfenbrenner en 1987– son básicas para el desarrollo cognitivo y social y especialmente óptimas para aprender a desarrollarse, siempre que en ellas el equilibrio de poderes vaya cambiando en el sentido de posibilitar un mayor control de la situación por parte del niño.

Por encima de todos los cambios actuales la familia mantiene dos funciones esenciales: asegurar la supervivencia física del individuo y la construcción de su identidad a través de la interacción-aprendizaje. Piaget y Wallon (1967) se refieren a la personalidad infantil haciéndola depender de la estructura cognitiva que se adquiere en el clima familiar. La personalidad del niño está asociada a las relaciones interpersonales que vive en el seno familiar y a las influencias que recibe dentro del marco social en el que se desenvuelve. En este senti-

do el papel de la familia es el de servir de lazo de unión entre la sociedad global y el individuo.

En el contexto familiar se aprende de un modo espontáneo, por imitación, los primeros patrones del pensamiento, la percepción plural de la realidad y los hábitos de comportamiento. En el ámbito familiar la educación es más inconsciente que intencional; la cultura, las costumbres y las tradiciones llegan al niño a través de este medio comunitario.

La familia, por lo tanto, constituye un contexto de aprendizaje, es una realidad holística. Esta institución y la eficacia de su formación varía mucho según el número de miembros, edades, sexos, condicionamientos en general. Las características de este contexto o grupo familiar son distintas si los niños son pequeños o si son adolescentes, o bien si los padres son mayores... Es decir, las variables estructurales anteriores intervienen en los aprendizajes que padres e hijos realizan dentro del contexto familiar.

En interacción con el entorno y a partir de la experiencia que proporcionan las acciones compartidas, el niño va creando sus patrones de percepción, "aprehendiendo" la realidad a través de la experiencia doméstica.

El sistema familiar ofrece límites en su territorio, en su tiempo,

estilo de vida y visión del mundo. Un testimonio claro lo encontramos en los inmigrantes que intentan reproducir el modo de vida de su país, lengua, costumbres, identidad... dentro de un contexto amplio y extraño para ellos. Los padres tratan de que sus hijos tengan un tipo de amigos, un modelo de escuela... que refuercen sus creencias y formas de relacionarse.

En síntesis, las relaciones, los objetos, la organización, las actividades, la interacción educativa... son elementos que remiten a la familia como contexto educativo y de aprendizaje para los hijos en los primeros años de vida. En este microespacio influye el nivel cultural de la madre que procura a sus hijos un contexto de aprendizaje cercano a la cultura escolar. La organización familiar proporciona al niño cierta predisposición, orden en los objetos, con mayor garantía si busca además que estos objetos tengan cierta secuencialidad para que aprenda el significado de las cosas.

También las actividades constituyen en sí otro elemento formativo dentro del contexto familiar. Los padres establecen las actividades de los hijos y les facilitan el acceso a ellas, pero actúan además como mediadores y consejeros. De alguna forma, la actividad familiar sirve al niño de ensayo en la adquisición de destrezas útiles,

ayuda a construir significados compartidos y proporciona identidad como grupo.

Existen en este entorno familiar una serie de interacciones educativas en el desarrollo del lenguaje, en el ambiente lúdico, caldo de cultivo para el desarrollo cognitivo y el uso pragmático del lenguaje. Es lo que se considera cultura vinculada a una forma de vivir, a la propia interacción familiar.

La estimulación del aprendizaje a través del análisis del material con que cuentan los niños en el hogar es triple: afecta al número, variedad y disponibilidad. El tema de los objetos tiene su importancia en el contexto de aprendizaje familiar.

Una investigación llevada a cabo en España en el año 2002 indica que las expectativas de los padres tienen una influencia notable en los resultados académicos de los hijos (Fere 2002). Otros afirman que "las expectativas de los padres con hijos en la ESO tienen una correlación alta con la ayuda en los estudios que las familias proporcionan a los hijos" (*El País* 2002). Esto significa que "Los padres que esperan más de sus hijos les ayudan más en sus estudios, aunque se observa también que no por eso conocen mejor cómo funciona la secundaria ni participan más en las actividades que realiza el centro dirigidas a las familias" (*Ibíd.*).

El niño no solo establece estas relaciones e interacciones en el hogar familiar, sino en espacios exteriores más amplios que invitan a experimentar y conocer, a explorar y construir, a crear y recrear sus propios conocimientos, así como las nuevas adquisiciones, lo que fomenta su curiosidad y favorece su desarrollo. Son los espacios de ocio y juego los que permiten al niño convivir con los demás y participar en las actividades del contexto del hábitat familiar.

El comienzo de la etapa escolar es una de las transiciones más importantes en el ciclo vital familiar. El mundo de la escuela, con sus diferentes características, normas y expectativas, presenta un desafío para el niño, quien tiene que conectar los dos contextos en que se mueve: el hogar y la escuela" (Dowling 2003: 5).

3. CONTEXTO ESCOLAR

El espacio escolar

El centro educativo se instala en espacios físicos establecidos con la pretensión de definir, además de su propio entorno, un espacio de influencia y de captación de *input*, idea que Joaquín Costa recogía hace mucho tiempo:

Entre nuestra escuela y el mundo exterior no existe solución de continuidad, por esto la verja que limita el jar-

dín o las paredes que cierran el edificio de la escuela, no son a modo de una frontera divisoria que separe la escuela de la sociedad (Costa 1911).

Una primera cuestión es la definición del espacio de ubicación, ya que debe tener en cuenta técnicamente las respuestas y regulaciones emanadas de la economía del espacio y de la economía de la cultura. Por ello teóricamente se debe considerar el espacio como de eficacia productiva. Así la eficacia del centro educativo sobre la población inscrita en el espacio que lo ubica está en función de la disposición espacial del centro, y se rige por la ley de la distancia.

Una segunda cuestión es la referencia a la necesidad de tomar en consideración que el espacio escolar no es natural, sino que es producto de un conjunto de variables que lo definen e identifican como diferente, con una estructura propia y con servicios pre-educativos previos distintos. Ello provoca una serie de efectos (positivos-negativos) sobre el proceso educativo, ya que en algunos casos este se ve reforzado y en otros entorpecido. Ya lo afirmaba Vives en el siglo XVI:

La institución de la enseñanza se muestra en toda su pureza, porque las buenas costumbres no se corrompan o se entorpezcan y empañen. Parece que

de lo primero que he de tratar es del local, pues en el establecimiento de la escuela es lo primero que requiere atención (Vives 1948: 551).

Una tercera cuestión es la implantación de los centros en un área contextual en la que tiene que intervenir la comunidad, facilitando su participación hasta lograr la mayor implicación y corresponsabilidad en el funcionamiento de dichos centros.

El centro educativo viene definido por la calidad de sus profesores y también por la disponibilidad de recursos de enseñanza-aprendizaje, así como por la capacidad de los profesores para gestionarlos. Hoy los recursos se han hecho imprescindibles por la capacidad que tiene el sujeto de aprender por sí mismo; su calidad es por ello una variable decisiva.

Escolarización masiva

La complejidad de la vida social y los cambios experimentados en el medio familiar hacen que los centros educativos deban compartir con la familia el papel de proporcionar al niño experiencias básicas que contribuyan al desarrollo y a la adquisición de los primeros aprendizajes, propios del contexto familiar.

A su vez la organización del centro escolar debe dar respuesta a las necesidades de los niños; fruto de

esta acción es la interiorización de su propia identidad y la conquista de su autonomía. De este modo el contexto escolar se ha convertido en el foco de interés en primer lugar de la familia, pero también de las distintas fuerzas políticas y sociales, especialmente en las últimas décadas.

La escolarización masiva es hoy un fenómeno global, es un derecho ciudadano incluido en las constituciones nacionales de todos los países y es objeto de las declaraciones de los políticos de todo el mundo.

Las leyes sobre la obligatoriedad escolar están aplicándose en todos los estados y han sido desarrolladas a lo largo de los dos últimos siglos. Así entre 1810 y 1990 este tipo de disposiciones ha sido una de las características del sector, hasta el punto de que a finales del siglo XX más del 80% de los sistemas educativos nacionales había aprobado leyes de escolarización obligatoria, aunque no todos estos países la aplicasen en la práctica.

En el marco de la cultura occidental los llamamientos a la escolarización obligatoria se han dirigido a los padres instándoles a que eduquen a sus hijos, no a la creación de escuelas. La escolarización en la historia ha supuesto un movimiento que va más allá del contexto familiar para entrar en el contexto escolar.

La socialización escolar está llamada a promover comportamientos ajustados a las exigencias de un sistema institucional basado en reglas impersonales y comunes a todos. La escuela supone una ruptura con el modelo familiar de aprender. En cierto modo la familia debía preparar para el éxito escolar. A su vez la escuela se ha definido siempre como institución que lleva a cabo la socialización secundaria; esto presupone que el núcleo básico de la formación de la personalidad y de la incorporación a la sociedad en el niño ya está adquirido, por lo tanto la función escolar se debe centrar en prepararle para la integración social. Una función que descansa en brindar a la persona informaciones, conocimientos, valores, actitudes... Pero este modelo de socialización ha entrado en crisis y es necesario redefinir la función de integración social propia de la escuela. La crítica al diseño institucional ha derivado hacia nuevas formas que presentan un abanico de posibles escenarios sociales.

El cambio más notable es el que reclama de la escuela la tarea de formar la personalidad del niño. Según esto la escuela debe formar, además del núcleo básico del desarrollo cognitivo, el núcleo básico de la personalidad. La función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste

en fijar los marcos de referencia que permitan a cada uno elegir y construir sus identidades.

Desde esta clave se ha puesto énfasis en la ampliación de la cobertura y el acceso a un sistema educativo institucionalizado homogéneo para todos, pues sabemos que el nivel de estudios de la persona determina la forma de ser y de comportarse en la sociedad, permitiendo asimismo identificar grupos diferenciales dentro de las tipologías espaciales, utilizando el nivel educativo alcanzado como variable educativa (Cires 1997: I).

El papel de la escuela ha variado sustancialmente en los últimos tiempos, acorde con los cambios generales y del entorno. Los medios de comunicación han pasado a ser los principales agentes de socialización. Hoy la cultura de los jóvenes está muy alejada de la escuela, reciben abundante información de radio, TV, internet, prensa, amigos... La potencialidad social y educativa de las nuevas tecnologías de la información y comunicación es decisiva en estas etapas de la vida: brindan información y permiten la comunicación, condiciones ambas necesarias del conocimiento y la comunidad; aunque siempre la construcción del conocimiento y la comunidad es tarea de la persona.

Durante estos últimos años han sido frecuentes las declaraciones

sobre el bajo rendimiento de los alumnos, el fracaso escolar –como se ha indicado más arriba–, la denuncia de la baja calidad educativa, las dificultades de los alumnos en el aprendizaje... La Ley de Calidad de la Educación en España ha abierto hoy un claro debate social con el propósito de salir al paso, de corregir lo que se considera las causas de esta crisis. Una de las que se señalan remite a todo lo que afecta al contexto escolar. Lo nuevo en este debate está en la definición de qué se enseña, quién enseña y quiénes tienen acceso a ese aprendizaje. La controversia en torno a estos ejes es el centro de interés actual y lo será en el futuro.

La importancia de la escuela como institución social en la educación requiere, como premisa básica, una organización y gestión del centro coherente y eficaz. Múltiples estudios expresan la valoración del sistema organizativo y la dirección del centro como factores determinantes del éxito: Barrueco, Fuljan, De González, Borrell, Parat, Heargraves y Hopkins.

Lo que la sociedad necesita es que la escuela se enfrente a la difícil tarea de formar personas que puedan convivir en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad y que sean capaces de construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimien-

to y la valoración ética y moral de la misma. Esta perspectiva cívica y humanística de la educación es la que debe buscar la escuela.

Se puede decir, por lo tanto, que el proceso educativo del individuo es el resultado del papel que juegan diversas fuentes de influencia, desde los grupos primarios como la familia, la escuela y el círculo de amistades, hasta agentes como los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información.

La reducción de las desigualdades obliga a ubicar y concebir cada centro escolar como una unidad diferenciada por las características del espacio en que se inscribe. Igualmente implica la ubicación de otros servicios que anulen las influencias negativas contextuales y perfeccionen las positivas. La zonificación educativa es, por lo tanto, un complejo problema de dotación e integración de servicios y recursos educativos, culturales, sanitarios, económicos... que tiende hacia el equilibrio y la equidad.

Funciones educativas del ámbito escolar

Las escuelas –centros docentes en general– son pequeños microcosmos que reproducen a escala reducida lo que sucede en el medio en que se vive. La escuela une sutilmente cada uno de los sucesos pre-

senten en la vida de los escolares a su futuro. En ella se realiza la socialización secundaria de la persona y su meta es favorecer el desarrollo de la toma de conciencia del YO, privilegiando las relaciones mediatas. Es el contexto donde el niño se predispone a ordenar las relaciones simbólicas y a encontrar nuevas relaciones.

La escuela constituye para el niño un medio importante y socialmente apropiado de acrecentar su valor. Así, la estructura social de la escuela, los medios y los fines de la educación componen un marco que el niño acepta. Es el espacio intersubjetivo de acción recíproca en donde se constituye el significado, en la medida que se desarrollan diversos aspectos de la cognición, la comunicación social y la afectividad, a través de la actividad compartida. Las personas interpretan el mundo que les rodea recreando la cultura en que se hallan insertas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela presenta a los alumnos experiencias decisivamente influyentes en su trayectoria posterior. A partir de estos aprendizajes básicos, el desarrollo de habilidades y aptitudes se hace posible, con la consiguiente normalización académica. En el ámbito escolar tienen lugar estos primeros aprendizajes con interacción de los aspectos psicológicos e instru-

mentales. Las capacidades de atención, percepción, memoria, razonamiento... se vinculan al dominio del lenguaje, la lecto-escritura y el cálculo.

Se ha comprobado que el dominio de las áreas de la lecto-escritura determina el éxito de la práctica totalidad de las demás áreas de aprendizaje, con repercusión en toda la etapa escolar.

Sería de mayor garantía esta formación si se diera una coordinación entre las actuaciones de la familia y de la escuela, pero al no darse esta generalmente en forma suficiente se encuentran en una situación de escasa eficacia. La familia vive transformaciones significativas que provocan debilitamiento en su capacidad socializadora.

Una de las quejas más recurrentes de los docentes es que los niños acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización, insuficiente para acometer la tarea de aprendizaje, función que el educador debe asumir, más la específica de la escuela.

La profesión de educar se ha complicado demasiado y poco se está haciendo para resolver sus problemas. El enseñante precisa ya de una educación continua y de un reconocimiento social [...]. Esto nos lleva a un nuevo modelo docente que exige un cambio de mentalidad que es difícil de abordar,

pero para el que la formación continua es algo imprescindible (Hidalgo 2002: 218).

Las actuaciones de los docentes en la escuela se sitúan en tres ámbitos:

- En relación con el contexto en que el currículo se presenta: administración central o autonomía.
- En relación con el contexto del centro en el que el currículo se adecua pedagógicamente. Contenidos y materiales son seleccionados de acuerdo con las circunstancias determinadas.
- En el contexto de realización práctica de los profesores en las aulas.

No podemos perder de vista que cuanto más graves son los obstáculos que debe superar el alumno: pobreza, medio social difícil, incapacidad física... más se le exige al maestro. Para obtener buenos resultados, este debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no solo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad (UNESCO 1996).

4. CONTEXTO URBANO

Interacción

La ciudad reúne la más extraordinaria concentración de instrumentos educativos dentro de la socie-

dad cognitiva. Por ser el lugar de creación de la cultura, ha llegado a ser el ambiente o contexto natural de educación. Es, asimismo, el espacio privilegiado de una cultura heterónoma, abierta a todas las influencias de sus inmigrados y visitantes.

Sobre el entorno urbano inciden el comportamiento familiar, la conciencia electiva ante acontecimientos diversos, los aspectos de la vida cotidiana. Por ello se considera el contexto urbano como un medio, un agente y un contenido educativo. Desde esta óptica se comprende que el entorno influya directamente en lo que es la educación no formal e informal.

El conocimiento que se maneja en la escuela y que se propone como contenido de enseñanza se genera en un entorno específico, el medio educativo, en el que se da una interacción entre el conocimiento socialmente organizado y el conocimiento presente en los alumnos, que suelen tener una gran carga de conocimiento cotidiano.

Entre la ciudad y la escuela debe producirse un diálogo educativo, para que las relaciones entre ambas adquieran una nueva dimensión. La escolarización de por sí ha supuesto la separación del alumno de su contexto de experiencia espontánea para mediatizar su aprendizaje y transmitirle en poco tiem-

po los saberes formales y los códigos simbólicos acumulados a lo largo de la historia. La escuela cae en la cuenta de que esta enseñanza-aprendizaje de los saberes formales que le ha sido encargado propiciar no puede construirse en el vacío. El sujeto construye el conocimiento en interacción con el entorno, a partir de la reflexión y de la generalización de experiencias particulares.

Desde este punto de vista, la escuela necesita del contexto sociocultural urbano donde se produce la interacción educativa entre las personas, sus ideas y creencias, los objetos y las tareas que se quiere llevar a cabo.

Se trata de un espacio urbano donde conviven y se hacen posibles uno o más tipos de educación, y este contexto está constituido por la cultura de los que lo forman, pero que a su vez se transmite por la educación como elemento de desarrollo de los pueblos. Es un espacio artificial donde cada sociedad se representa a sí misma en permanente tendencia hacia la conversión de ese espacio en el lugar de sus aspiraciones individuales y conjuntas. Es una creación colectiva, depositaria de los valores de la sociedad en permanente interacción, definida por tres categorías de hechos o realidades: naturales, sociales y culturales.

Este entorno en el que vive la persona comprende la dimensión espacial y también los modos temporales de utilizar el legado histórico-cultural en la coexistencia humana del hábitat.

El contexto urbano más próximo—el municipal— es una expresión de la vida en común más amplia y completa, por el hecho de sumarse en la municipalidad el esfuerzo de los ciudadanos en la consecución de objetivos sociales, educativos, de bienestar en general. Este espacio urbano brinda a todas las personas oportunidades múltiples, independientemente de su nivel económico y social, ofreciéndoles acontecimientos culturales, espectáculos de ocio, locales de diversión, instalaciones deportivas...

En este contexto los roles educativos son versátiles y las experiencias variadas. Se genera una acción educativa integral y permanente a través de las escuelas, los museos y las bibliotecas; se impulsa la formación estética desde la arquitectura, los espectáculos; se brinda espacios para la creación artística y libre en sus plazas, parques... Actúa este medio físico de dos formas: a través de la psicología de sus habitantes y a través de los recursos disponibles con fines educativos.

La reflexión sobre la cultura —la educación se puede decir— en el contexto urbano, entendido como

elemento de desarrollo de los pueblos, ha tenido hitos importantes en los últimos años. La primera conferencia mundial sobre políticas culturales, "Democratización cultural", tuvo lugar en Venecia (1970), con el propósito de generalizar la cultura; una segunda conferencia mundial sobre el mismo tema se realizó en México (1982). Se difundió entonces el concepto de cultura como el conjunto de rasgos distintos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social; englobando además las artes, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. Con ello sigue vinculada la cultura a lo que es la historia y la vida de los pueblos.

La ONU y la UNESCO iniciaron en 1988 el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural con el objeto de estudiar esta dimensión, defender las identidades culturales y fomentar la cooperación cultural internacional (Thome 1992). En este estudio quedaban unidos la cultura y el desarrollo.

El concepto de cultura leído en clave de educación remite al desarrollo educativo de la persona, puesto que "un desarrollo disociado de su contexto humano y cultural es un crecimiento sin alma" (Ibídem).

En la educación, la diversidad de estrategias debe conjugarse con los contextos y prioridades concretas de cada grupo humano. El sistema municipal es, por su proximidad al ciudadano, una escuela permanente de aprendizaje, y es un agente educador. Permite el ejercicio de los hábitos ciudadanos que crean sentido de reciprocidad y generan el sentimiento de respeto.

La educación en el medio urbano

La educación entendida en sentido amplio, como un proceso que tiene lugar a lo largo de la vida, se origina en una diversidad de contextos y escenarios que van más allá de la escuela.

El contexto amplio del medio urbano como lugar educativo nació en la Grecia clásica, en torno a una idea entre *paideia* y *polis*. Aquí partiremos del informe elaborado en 1975 para la UNESCO por E. Faure, *Aprender a ser*, donde lanza la propuesta de caminar "hacia una ciudad educadora". En este sentido la ciudad se presenta como el producto y legado cultural más complejo y cargado de significado que hemos recibido a lo largo de la historia, espacio construido o destruido por cada uno de nosotros día a día. Las posibilidades de intercambio que ofrece la ciudad son las que la hacen compleja, y no tanto la

concentración de la población, la actividad económica o las decisiones políticas. Por ello cada contexto urbano se reconoce como único en su naturaleza y en su espacio, en su vida y en sus relaciones.

La ciudad es propiamente un conglomerado de educaciones distintas y es a la vez un compendio de situaciones azarosas e interferencias planificadas. Contiene muchos recursos culturales, recreativos, comerciales... forjándose la necesidad de armonizar en un planteamiento integrado las heterogéneas ofertas educativas. No solo educa la escuela, sino también –bien o mal– los elementos del medio urbano: sus cines, sus escaparates, sus museos, sus edificios, los medios de transporte. Ejercen de educadores, además de los padres y maestros, los transeúntes, los guardias urbanos, los comerciantes, el alcalde. El contexto urbano recibe las aportaciones de la sociología, la psicología, el urbanismo, la arquitectura, la economía, la didáctica, la planificación educativa... Dentro de él se incluyen: la familia, la escuela, la animación sociocultural, la educación en el tiempo libre, las nuevas tecnologías, el paisaje urbano...

En ese contexto difuso y sin límites bien definidos que es la ciudad, existe una masa indeterminada pero continua y permanente de vivencias, espacios, encuentros

educativos no planificados. La ciudad como territorio educacional va más allá del aparato institucional de la educación. La primera cuestión que surge al respecto podría plantearse así: ¿es la ciudad hoy un escenario que educa?

En los últimos 25 años la concepción de lo urbano ha cambiado como consecuencia de la reestructuración económica que está teniendo lugar desde mediados de los años setenta y del crecimiento de su población. Los adelantos tecnológicos se suceden con gran rapidez y cambian la imagen urbana. El entorno mismo al que se abre la escuela es objeto de conocimiento.

Lo que se pide es que toda persona, en especial los niños y jóvenes, sea educada de modo que desarrolle la capacidad de "leer" y de "aprender" la diversidad de propuestas pertenecientes a lo urbano o que giran en torno a este universo.

Dimensiones

Pensadores de todos los tiempos, como Aristóteles o San Isidoro, expresaron la certeza de que no son las piedras, sino los hombres los que hacen las ciudades, defendiendo la idea de la dimensión comunitaria de la vida urbana.

Al considerar el contexto próximo, la ciudad como el espacio ge-

nerador de efectos educativos y como contenedor de medios, recursos y situaciones con proyección formativa, estamos apuntando hacia unos objetivos educativos integrados. Objetivos que están debidamente jerarquizados y enunciados en términos operacionales, específicamente adaptados a las condiciones cambiantes, a las características de la comunidad o a los grupos identificados de la población.

El espacio concebido con estos objetivos está especialmente pensado para acciones extraescolares, es decir, con un criterio ecológico, puesto que todo criterio escolar o extraescolar encierra un componente medioambiental.

El medio ambiente del que se trata sirve para determinar no solo la amplitud de la clientela y el contenido de los programas, sino también los métodos pedagógicos.

Con estas metas nos podemos acercar al contexto urbano desde distintos ángulos: desde la historia, el arte, la arquitectura, la economía, la producción, los medios de comunicación... todos estos ángulos diversifican los contenidos de la educación. Se trata de un contexto próximo a los niños y jóvenes que genera múltiples sistemas cognitivos, valorativos y conductuales.

Cuando un contexto urbano ofrece apoyos educativos desde el

punto de vista sociocultural, presenta espacios para pasear, parques, avenidas, lugares con juegos infantiles, talleres con ofertas de ocio, una amplia gama de centros educativos de todos los niveles, bibliotecas, actividades culturales y recreativas, teatro, cine, música, artes plásticas, planes de entretenimiento alternativos, zonas deportivas.

La escuela de por sí contribuye a configurar el medio. Los ritmos que imponen sus horarios, calendarios escolares, circulación... constituyen momentos institucionalizados de aprendizaje y educación; pero también afectan al contexto social en su conjunto. El entorno cambia con las salidas y entradas escolares, los días lectivos y feriados, vacaciones... Esto se debe a que el entorno cuenta con una oferta de instituciones escolares como el elemento más emblemático de la zona.

La dimensión solidaria o vivencia social y altruista dentro del contexto indica un signo de calidad humana y de sensibilidad. Su desarrollo se corresponde con comunidades abiertas en las que madura la responsabilidad y el compromiso. El contexto urbano es el lugar de encuentro de viejas y nuevas tradiciones culturales, un espacio en el que es posible la síntesis y mezcla de normas, representaciones y prácticas sociales procedentes de sistemas cognitivos diferentes; es un lu-

gar para la tolerancia, la solidaridad, la participación, la crítica... Espacio donde la diversidad y la heterogeneidad sociocultural impregnan las vivencias cotidianas de sus habitantes, generando comunidades, estructuras y redes sociales que representan para sus habitantes un potencial de participación.

Donde hay voluntad solidaria ciudadana surgen iniciativas para conservar y hacer accesibles a más personas los bienes culturales, para recrear la convivencia. Se facilitan los medios con el fin de que la procedencia geográfica y étnica reúna a los individuos en agrupaciones, clubes, asociaciones, a través de los cuales, al mismo tiempo que reivindican su estatus de ciudadanos, exigen el respeto a sus tradiciones culturales.

La conservación, el conocimiento y el respeto del medio ambiente es un reto a la educación en general y a la educación medioambiental en particular (Hernández Aja 2000). En los últimos años se aprecia el crecimiento desde lo educativo de los programas y de las instituciones que planifican encuentros incluyendo estudios del entorno natural: itinerarios de educación ambiental, visitas guiadas a parques naturales, rutas históricas, actividades extraescolares de los centros: el turismo ecológico, rural, natural.

E. Faure decía hace algunas décadas:

[...] no se puede dejar de advertir la riqueza de factores educativos surgidos de los oficios transmitidos por la vida cotidiana, por las estructuras de la economía y la administración, obrando fuera de la escuela, en el marco de las relaciones familiares y laborales, en el seno de la comunidad... La explotación de este potencial y de estas virtualidades, no puede sin embargo concebirse sin la adopción y aplicación de estrategias de un tipo nuevo (Faure 1975: 57).

La dimensión lúdica o, lo que es lo mismo, el modo de asumir el tema de la diversión y el juego de niños y jóvenes remite al espacio, al lugar, a las relaciones que establecen. Se alude con este tema a experiencias culturales unidas a actividades musicales, dramáticas, teatrales, artesanales, pictóricas, folklóricas... Muchas veces, el contexto más próximo camina enlazado a la dimensión creativa de la comunidad, que a su vez requiere una infraestructura, recursos, posibilidades de comunicación y apertura (Naredo 2000 a).

La otra cara del contexto urbano y periurbano puede ser la que presenta Castells (1995). Describe este autor la situación de distancia y separación de los individuos, de muchas personas o de grupos, apartados de los elementos económicos,

jurídicos y sociales, fuera del alcance de los servicios que se ofrecen al ciudadano. La existencia de zonas urbanas vulnerables donde la pobreza está localizada en espacios de marginación. La exclusión social, dice, puede ser zonificada.

Por lo común las zonas de riesgo albergan a personas que presentan una gran fragilidad en los soportes familiares y sociales. Son individuos que tienden a permanecer en una situación de dependencia fuerte, que viven en espacios donde la desintegración y violencia familiar, el bajo nivel educativo, las adicciones, la descomposición social, la pérdida de valores, la influencia negativa de los medios de comunicación, insuficientes opciones en el uso del tiempo libre... constituyen factores negativos generadores de violencia y delincuencia.

No se puede obviar las diferencias entre el centro urbano y las periferias, tanto en las entidades sociales como en las relaciones de desequilibrio en el poder; los enormes cinturones de miseria situados sobre una plataforma artificial en las conturbaciones con una nueva estructura de vida. El desarrollo exige alcanzar niveles mínimos de servicios en educación formal, sanidad hospitalaria, transporte, vivienda.

Vivimos en un mundo marcado por los grandes flujos transnaciona-

les de capitales, personas y mercancías, que crean profundas asimetrías entre los intervinientes en las interacciones, generadoras de exclusión social, deterioro ambiental, movimientos de limpieza étnica. Los avances técnicos en el terreno de los transportes y comunicaciones han facilitado la extensión territorial que permite la "comunicación difusa" y los desplazamientos incontrolados.

Contextos familiares, escolares y urbanos donde el desarrollo de la miseria física y moral, el incremento de la inseguridad, el deterioro de las condiciones y medios de vida de una parte de la población, los efectos destructivos del medio ambiente y la gestión de los recursos naturales, amenazan el sentido de pertenencia y la noción de ciudadanía. Los problemas de la pobreza, la ignorancia, la intolerancia, la discriminación, la exclusión social, la inseguridad, han dejado fuera del sistema a muchos grupos humanos dentro del contexto urbano.

La superación de todos estos problemas del ecobarrio (Verdaguer 2000) exige voluntad de todas las fuerzas y poderes de modo que la globalización positiva de los medios y servicios llegue a todos los que viven en el contexto de la municipalidad.

Los escolares se vinculan racional y afectivamente de modos muy

variados con su entorno, pero lo más común es que lo hagan con su barrio, calle y ambientes cotidianos. Desde este punto de vista el entorno se puede convertir en un filón de recursos didácticos y un campo que permite matizar conceptos, construir conocimientos y espacios para la convivencia y tolerancia. La ciudad es un espacio público que requiere la participación del ciudadano.

CONCLUSIÓN

Las personas que participan en la búsqueda de una calidad educativa tienen como denominador común la preocupación por los contextos en los que la tarea educativa se desarrolla, compartiendo además la firme convicción de que una educación de calidad exige contextos educativos de calidad, lo que supone posibilidades y estímulos contextualizados para el desarrollo de la participación, la creatividad, la autonomía, la colaboración y el reconocimiento de las diferencias.

Entendemos que esto no es solo responsabilidad de la escuela, sino que afecta directamente a los distintos ámbitos en los que se desarrolla la vida cotidiana. Afecta a las distintas plataformas sociales y culturales poseedoras de una clara intencionalidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. y T. LUCKMAN. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

BLAUG, M. *Introducción a la economía de la educación*. México: Aguilar, 1982.

BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós, 1987.

CASTELLS FERNÁNDEZ, Álvaro. *Leer en la escuela: Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. 1995.

CICERÓN. *Sobre los deberes*. Madrid: Tecnos, 1989.

CIRES. *Realidad social en España*. Madrid-Bilbao: BBK, BBV-CAJA, 1997.

COHEN, R. *Defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona: Planeta, 1983.

COSTA, J. *Obras completas*. Madrid, 1911.

DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.

DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995.

DOWLING, C. *Múltiples voces en la tarea educativa: diferentes narrativas sobre la labor educativa en el contexto familiar*. En el congreso "La educación crea futuro", Madrid, abril 3, 2003.

DOWLING, E. y E. OSBORNE. *Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistémica a los problemas familiares*. Barcelona: Paidós, 1996.

EL PAÍS. "Opinión y expectativas de los padres de los alumnos". Madrid, marzo 16, 2002.

ELÍAS, N. *El proceso de civilización*. México: FCE, 1987.

- FAURE, E. *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad-UNESCO, 1975.
- FLACELIÈRE, R. *La vida cotidiana en Grecia en el siglo de Pericles*. Madrid: Ed. Temas de Hoy, 1989.
- FERE (Federación de Religiosos de la Enseñanza). "Foro sobre la Ley de Calidad". Madrid, 2002 (mecanografiado).
- GAMMAGE, P. "Primary Education Lower". Husen y Postlethwaite, T. N. *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens Vives, 1985 (traducción).
- HERNÁNDEZ AJA, A. "Barrios y equipamientos públicos, esencia del proyecto democrático de ciudad". *Documentación Social*, n.º 119, 2000.
- HIDALGO, J.A. *Escuela Española*, n.º 3525, febrero 14, 2002.
- KOFFKA, K. *Principios de psicología de la forma*. Buenos Aires: Paidós, 1973.
- MARROU, H.I. *El conocimiento histórico*. Barcelona: Labor, 1968.
- MECD. *Documento de Bases para la Ley de Calidad de la Educación*, marzo 11, 2002.
- NAREDO, J. M. (dir.) *Composición y valor del patrimonio inmobiliario en España*. Madrid: Ministerio de Fomento, 2000a.
- . "Ciudades y crisis de civilización". *Documentación Social*, 2000b.
- PALACIOS, J. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 1998.
- PIAGET, J. y H. WALLON. *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada, 1967.
- PLATÓN. *Leyes*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1984.
- THOME, G. *Développement culturel et environnement*. Geneve: UNESCO, 1992.
- UNESCO. *Proyecto 2002-2007. Estrategias a medio plazo*. "Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación", 2001.
- VALLE LÓPEZ, A. del. *La pedagogía de inspiración católica*. Madrid: Ed. Síntesis, 2000.
- VAN GILS, J. *¿Qué piensan los niños y niñas sobre su familia?* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1997.
- VERDAGUER, C. "La sostenibilidad de los ecobarrios". *Documentación Social*, n.º 119, 2000.
- VIVES, L. *Obras completas*. Madrid: Aguilar, 1948, tomo II.
- WHIE, B.L. *Les trois premières années de la vie*. París: Bruchel, 1978.