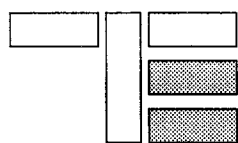


TESIS DOCTORALES



CANALS CADAFALCH, Montserrat. *La Formación de la enfermera quirúrgica en Cataluña*. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Universidad Autónoma de Barcelona. Mayo de 2003 (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Ferrán Ferrer Julià).

La investigación se justifica por el privilegio y la coyuntura de conocer las dos ciencias a las cuales se refiere: la enfermería y la pedagogía, con muchos años de experiencia en ambas, precisamente por eso se constata que las dos son complementarias y eso permite la aportación de una a la otra y viceversa, ya que en ambas su objetivo primordial es la persona y su mejora.

Por medio de un método inductivo descriptivo se formalizan las hipótesis de la investigación de la siguiente manera: las apreciaciones sociolaborales y profesionales de las enfermeras quirúrgicas descritas en la literatura responden a lo que se refleja en los centros hospitalarios y en las escuelas universitarias. Y en segundo lugar, las enfermeras quirúrgicas necesitan unos estudios especializados después del Diplomado Universitario de Enfermería para ejercer su actividad según lo que nos indican las propias enfermeras quirúrgicas, las enfermeras gestoras de recursos humanos, las docentes y los médicos.

Ya en el marco teórico se hace un estudio exhaustivo de profesión, sobre sus particularidades y sus coincidencias y aproximación a la de la enfermería, para después definir la enfermería y la enfermería quirúrgica, así como su participación en la historia de la cirugía y su propia historia en el Estado español. En este punto se profundiza en la

problemática de la enfermera, su situación profesional, laboral y su papel en el modelo de sanidad pública en Cataluña. A continuación, se expone la situación actual de la enfermera quirúrgica, su entorno de trabajo, y en éste, el equipo quirúrgico visto desde la perspectiva cronológica, legal y sociológica, su situación laboral y el desarrollo como posible enfermera quirúrgica perioperativa. Las aportaciones a este hecho de las Asociaciones Española y Europea y la influencia de la Asociación Americana en todo el proceso.

Al final de este capítulo y como el apartado más importante, se profundiza en la formación de la enfermería y de la enfermería quirúrgica en Cataluña y en el Estado español constituida por un primer ciclo (Diplomatura Universitaria de Enfermería) obligatorio, un segundo ciclo opcional (postgrados, másters, títulos propios de Universidades, Antropología, Humanidades) o una licenciatura (Pedagogía, una posible futura de Enfermería, etc.) y formación continuada, su comparación con la formación de la enfermería quirúrgica en Europa, así como el esfuerzo de todas las asociaciones europeas en elaborar un currículum académico de posible incorporación en toda la enfermería quirúrgica de Europa, su desarrollo y posibilidades de implantación en la actualidad y también dentro de la convergencia Europea.

Se inicia el marco empírico planificando la investigación de forma cuantitativa y cualitativa. Desde la vertiente cuantitativa se escoge como mejor instrumento para este tipo de búsqueda, un cuestionario, que es validado por diez expertos y probado por un grupo

de control, el cual se reparte en los colectivos siguientes: el usuario (cliente, paciente) grupo más importante a quien va dirigida la atención de los colectivos, las enfermeras quirúrgicas, las gestoras de recursos humanos, las docentes quirúrgicas y docentes médico-quirúrgicas, los médicos (cirujanos, anesestesiólogos...) todos ellos próximos a la intervención quirúrgica. La muestra fue escogida de seis hospitales de Cataluña, cuya elección se hizo en función de su significación en el territorio, su pertenencia a la capital de provincia, el ser hospitales representativos por ser públicos universitarios y dentro de la nomenclatura de hospitales de generales y complejos.

Desde la perspectiva cualitativa se escoge el mejor instrumento oportuno para esta ocasión: la entrevista que, por su complejidad, sólo se lleva a término en aquellas personas referentes en la enfermería y, por tanto expertas en el tema, como fueron: las directoras/es de las dieciséis escuelas universitarias de enfermería de Cataluña, de las cuales una era presidenta de la Asociación de directores/as de Escuelas Universitarias de Enfermería de Cataluña, las seis directoras de enfermería de los hospitales en los que se habían repartido los cuestionarios, la presidenta del Colegio de Enfermería de Barcelona y que además era la presidenta del Consejo de Enfermería de Cataluña, la presidenta de la Asociación de Enfermería Quirúrgica Española, y la experta en asuntos internacionales y vicepresidenta de la Asociación Europea de Enfermería Quirúrgica.

En el apartado cuantitativo se usaron las pruebas estadísticas siguientes:

para las variables cualitativas la χ^2 de Pearson, si no se encontraban valores esperados más pequeños de cinco. Si había valores esperados más pequeños de cinco se formaban categorías hasta el límite de la tabla 2 x 2, una vez logrado esto, si no había valores esperados más pequeños de cinco se aplicaba la significación exacta de Fisher. En el caso de relacionar dos variables ordinales se calculaba el índice Rho de Spearman. Se usaba la prueba de Shapiro Wilks para comprobar la normalidad de distribución de variables cuantitativas en muestras inferiores de treinta personas para poder aplicar las pruebas paramétricas pertinentes. También se sirvió de la T de Studen para comparar las medias de grupos independientes y mediciones repetidas. Analizándose, también, los intervalos de confianza de las variables a su diferencia, según el caso.

En cuanto al apartado cualitativo se recogieron las entrevistas con aparatos de grabación y digitales, se transcribieron literalmente, se recopilaban cronológicamente y de sus respuestas se extrajeron los resultados.

Conclusiones de los resultados del cuestionario dentro de la investigación cuantitativa:

En referencia al usuario: el/la no saben qué es el centro de la atención de los cuatro colectivos profesionales encuestados y por tanto no piden aquello que necesitan ni tampoco lo esperan, simplemente están pasivos delante de la atención que puedan recibir. Por otro lado, no pueden diferenciar entre el personal cuál es la enfermera quirúrgica y tampoco su actividad.

La enfermera quirúrgica no valora al paciente antes de ser intervenido,

para después hacer el plan de cuidados asistenciales correspondientes, ni tampoco evalúa su actividad llevada a cabo.

En referencia a la primera hipótesis las personas expertas indican signos de alerta y peligro entre el derecho a la salud, las políticas sanitarias y la presión económica. Prima el poder económico sobre cualquier otro modelo de actuación y, por tanto, se reduce la enfermera al modelo médico donde las enfermeras sólo administran medicaciones, ello conduce a que no haya reconocimiento profesional, social, ni al trabajo llevado a término, lo cual ocasiona que con facilidad la enfermera marche a trabajar al extranjero, y no sólo para su mejora profesional sino por las facilidades que le ofrece el mercado europeo, dándose el fenómeno, según indican los expertos, que en pocos años faltarán enfermeras en la sanidad catalana y española.

En los hospitales las enfermeras quirúrgicas trabajan menos de un 50% en un plan de atención de compensación de necesidades del usuario (holístico) *versus* a un plan más biológico y tecnológico. El modelo de enfermería más usado es el de Virginia Henderson. Las/los profesionales trabajan aproximadamente un 50% el rol autónomo y un 50% el rol colaborador. La Taxonomía NANDA en las enfermeras quirúrgicas no está extendida. En otro apartado participan más que antes en proyectos de investigación en enfermería, congresos, cursos y seminarios, pero aún acusan falta de conocimientos en idiomas y muy a menudo no están suscritas/os a una revista de la profesión o a una asociación. Colaboran aún poco en la elaboración de protocolos y las nuevas

tecnologías todavía no son los instrumentos esenciales y corrientes para elaborar el plan de atención asistencial del paciente.

En referencia a la profesión: los expertos nos indican que en general las enfermeras no tienen instrumentos de promoción, y eso produce estancamiento, frustración, *burnout* y *mobbing* y en consecuencia abandono. Todos los colectivos opinan que las enfermeras quirúrgicas tienen sobrecarga de trabajo, además piensan que, aunque el equipo multidisciplinar es imprescindible, es difícil el entendimiento entre todos sus miembros, por que no está claro que el objetivo de su actividad profesional tenga como objetivo el cliente. Con todo y con esta situación las enfermeras quirúrgicas están satisfechas de su actividad profesional y, a menudo, dicen que continúan estando motivadas para seguir aprendiendo; además, según los resultados tienen buena salud física y psíquica, y que observan que para la actividad que efectúan tienen un índice de agotamiento y de impotencia.

Los expertos/as definen la enfermera quirúrgica como una enfermera generalista con preparación y competencia de conocimientos, habilidades y actitudes para estar al cuidado del paciente quirúrgico de forma global y de la familia, pero a la par, conocen poco a la enfermera quirúrgica y confunden la enfermera quirofanista con la enfermera quirúrgica y la perioperatoria. Saben lo que es el proceso perioperatorio pero indican que las enfermeras quirúrgicas hacen pocas visitas preoperatorias o no las hacen, ni tampoco las visitas postoperatorias, de esta forma

no pueden valorar con profundidad el paciente que han de atender y seguir su plan de atención integral asistencial en el área quirúrgica, como tampoco pueden evaluar su propia labor.

En referencia a la segunda hipótesis: la opinión de los estudios de primer ciclo va de que son muy buenos a suficientes. Los recientes diplomados han aprendido, según los expertos, más conocimientos (saber), y menos habilidades (saber hacer) y de actitudes (saber estar). Consideran que la aportación más importante de estos estudios es la perspectiva holística y psicológica de la persona con una idea generalista y próxima a las necesidades de la población. Indican, también, como límites de esta formación, que sólo sirve para iniciarse en el mundo laboral, pero sin plenitud y por tanto no son suficientes para la realidad que después se encuentran estos profesionales.

En referencia al segundo ciclo: piensan de forma unánime que para trabajar en el área quirúrgica se necesita una formación especializada, la cual ha de responder a los tres ámbitos del paciente quirúrgico, el preoperatorio, el transoperatorio y el postoperatorio. Además puntualizan que ha de ser una especialidad reglada y reconocida de la enfermera quirúrgica y/o perioperativa, pero sin perder la visión global de la persona dentro de un marco general de conocimientos. Pero los expertos no se ponen de acuerdo si esta especialización ha de estar dentro de los estudios de segundo ciclo (que consideran que serían de útiles a muy útiles) a considerarlos una formación anexa.

En cuanto a la licenciatura en referencia al Graduado Superior en Ciencia

y Método en Enfermería como título propio de algunas universidades la opinión de los expertos va de un total acuerdo a un total desacuerdo, y reconocen el valor de las personas que han llevado a término el proyecto, y su preocupación por la homologación o no de estos estudios y su puesto en el mercado profesional.

En referencia a la licenciatura creen que es útil o muy útil y necesaria, pero, puntualizan, ha de ser con ordenación académica, profesional y laboral. Y reconocen que harían estos estudios si fuera una mejora para su preparación profesional.

En cuanto a la formación continua el estudio demuestra que la preparación de muchas enfermeras quirúrgicas y gestoras de recursos humanos es la experiencia, con el riesgo que ello comporta para el usuario y los propios profesionales, los cuales para corregir esta laguna académica optan a estudios de postgrado o de formación continuada. Cabe señalar que la institución sanitaria no exige a su personal que haga esta formación para ocupar un puesto de trabajo en el área quirúrgica, y por otro lado el colectivo médico desconoce qué preparación tienen las enfermeras con las cuales trabajan conjuntamente.

Por último, se podría sintetizar los límites de la investigación de la siguiente forma: la opinión de algunas personas, que hubiera sido muy interesante conocer, por ser docentes y cercanas al tema, no ha sido posible debido a que no han querido o podido responder. Hubiera sido muy aconsejable obtener más respuestas del usuario, debido al momento en que tienen lugar estas preguntas (en el pre o postoperatorio) y siempre

habiéndolas hecho dentro de los límites éticos, considero la calidad de las obtenidas muy satisfactorias. La muestra sería aún más representativa si hubiera sido posible acceder más fácilmente a centros sanitarios. Finalmente, la investigación demuestra y recoge la demanda por los expertos y usuarios de la formación de la enfermera quirúrgica, ésta no se llevará a término si las administraciones políticas y académicas no lo creen oportuno.

En cuanto a los futuros estudios posibles se podrían categorizar; la necesidad de hacer un estudio macro de la formación de la enfermera quirúrgica en el Estado español, dentro de la sanidad pública y concertada. También, sería interesante hacer este mismo estudio en la sanidad privada. Desde otro apartado, sería necesario estudiar más a fondo la historia y formación de la enfermera quirúrgica en Europa. En referencia a los postgrados en Cataluña, sería necesario preguntarse el porqué de su abundancia en comparación al Estado español y cuáles son los itinerarios curriculares existentes.

En otro sentido, sería bueno el estudio de la introducción del proceso perioperatorio en Cataluña, su evaluación y resultados. Así como la forma de introducir la formación dirigida a la atención del proceso perioperatorio dentro de los postgrados de la enfermería quirúrgica, la especialidad y/o estudios de segundo y tercer ciclo. Cómo introducir en estos mismos estudios la formación que ofrece el Currículum europeo elaborado por las asociaciones europeas, su seguimiento y evaluación en Cataluña, en comparación con el Estado español y Europa, y

a la par, cómo introducir y transformar los créditos lectivos a la convergencia europea de estos estudios.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, Virgilio. *Valoración del impacto real de los programas de educación básica de personas adultas en los ámbitos rurales de Castilla y León. Diseño de un modelo territorializado*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. Julio de 2003 (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Ángel García del Dujo).

El concepto de educación permanente no es un constructo nuevo, a pesar de que en estos últimos tiempos los debates, encuentros y publicaciones sobre este campo hayan sido muy frecuentes, sobre todo a partir de 1996, declarado por la Unión Europea «Año Europeo de la Educación a lo largo de toda la vida». Decimos esto porque en la mayoría de las conferencias auspiciadas por la Unesco desde Elsinor (1949) hasta la última en Hamburgo (1997), ese constructo ha estado presente como eje director; de modo muy especial en la CONFINTEA III (1972), celebrada en Tokio, cuyo tema central fue «la educación de adultos en el contexto de la educación permanente», situando a aquélla en un marco más amplio y de mayores perspectivas. Las recomendaciones surgidas de estos foros van a configurar ese otro concepto actual de *continuum* formativo o aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida, como requisito fundamental para que el ser humano tenga el mayor número de posibilidades de adaptación consciente

a los cambios sociales continuos y no ser anulado por ellos.

Se constata, además, que las políticas de educación y formación de personas adultas cada vez amplían más su campo de acción, extendiéndose no sólo a los niveles de carácter formalizado, sino también a los ámbitos no formales en el contexto de la educación permanente. ¿Cuáles pueden ser los motivos reales de este creciente interés? Los investigadores hablan de razones estructurales y de otros factores causados por la evolución de la complejidad del tejido social y de exigencias laborales. Todo esto nos lleva a considerar el aprendizaje como proceso vital y a la persona adulta como sujeto genuino de procesos formativos continuados. Lo que se está subrayando, en definitiva, es la necesidad de un mayor nivel de formación individual y como grupo, un tipo diferente de formación y una mayor masa formativa como condiciones de un modelo de desarrollo que se pretende establecer

En este contexto temático planteamos nuestra investigación, cuya finalidad fundamental es realizar una indagación reflexiva y crítica sobre la realidad educativa de los programas de educación básica de personas adultas que se han ofertado desde 1970 hasta el año 2000 en los ámbitos rurales de la Comunidad Autónoma de Castilla y León a través de lo que piensan y opinan los alumnos, las personas ya egresadas y los educadores y educadoras que trabajan en estos contextos y programas.

Asimismo hemos proyectado el estudio desde nuestra concepción del paradigma de investigación evaluativa o evaluación de programas, aplicado a

la educación de personas adultas, que busca conocer y comprender mejor los propios programas en los contextos rurales de Castilla y León, detectando los puntos fuertes y débiles, en términos de satisfacción, de los asistentes a dichos programas y tratando de dilucidar, en última instancia, si las concepciones y planteamientos educativos subyacentes a esas propuestas formativas resultan válidos o no para los nuevos requerimientos y exigencias de una sociedad del saber globalizado en el contexto geográfico y sociocultural de una Comunidad Autónoma como Castilla y León, con una población rural y dispersa y con unas características específicas.

Con estas coordenadas, significamos algunos interrogantes-clave para nuestros propósitos: ¿Cuál es el presente de la educación de personas adultas (EPA) en la Comunidad Autónoma de Castilla y León? ¿Acaso el modelo actual de educación de personas adultas puede dar respuestas válidas a los requerimientos y exigencias socioeducativas y culturales del mañana de la población adulta en Castilla y León? ¿Qué elementos y aspectos básicos de los actuales planteamientos formativos sería necesario modificar para que el modelo de educación permanente y de personas adultas se convierta en exigencia y necesidad de una política integral e integradora en esta materia?

La investigación, estructurada en tres grandes marcos —teórico, empírico y proyectivo—, parte de la consideración de que el modelo institucional de educación de personas adultas se ha ido configurando lentamente, vinculado a la escuela infanto-juvenil, a través de

las proclamaciones y dictámenes oficiales. Consecuentemente, este modelo, netamente escolar y sólo terapéutico y remedial, ha impedido un desarrollo de un corpus teórico-práctico de esta modalidad educativa y no es la mejor respuesta para los requerimientos de la actual y futura sociedad cognitiva (1ª parte: capítulos 1 y 2). Esta primera parte se cierra con un capítulo dedicado a la evaluación de programas o investigación evaluativa en el contexto de la educación básica de personas adultas (capítulo 3).

El propósito con el que planteamos la primera parte es estudiar, analizar críticamente la configuración del modelo de educación de personas adultas a través de las principales proclamaciones y dictámenes normativos, su situación actual y sus tendencias de futuro en el contexto español, así como conocer las líneas básicas comunes al desarrollo de la educación de adultos en los principales organismos internacionales durante los últimos treinta años con el objetivo de contrastar propuestas y concepciones y observar que éstas han seguido caminos diferentes y no coincidentes con los planteados en nuestro país. Para ello, consideramos en este primer bloque temático tres amplios núcleos:

1. Algunos datos sobre la institucionalización de la educación de adultos en el contexto anterior a la publicación de la Ley General de Educación (1970).
2. Desde la Ley General de Educación (LGE, 1970) hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación

General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).

3. A partir de la publicación de la LOGSE, en la que aparece por primera vez un Título específico dedicado a la educación de adultos (Título Tercero: «De la Educación de Personas Adultas»), con la propuesta de un nuevo modelo de educación de personas adultas.

No se trata de una visión historicista, sino de un análisis crítico del contenido de los dictámenes emitidos por el Ministerio de Educación y Cultura y otros organismos oficiales, intentando extraer los rasgos escolarizantes de las propuestas educativas y su total dependencia del sistema educativo diseñado para niños y jóvenes.

El segundo bloque de la primera parte (capítulo 3) se centra en la evaluación de programas como investigación evaluativa, entendida como servicio a la mejora de la educación en el campo de las personas adultas: modelos teóricos, perspectivas metodológicas y diseño de propuestas específicas en este campo educativo. Este tercer capítulo cierra el marco teórico en el que situar los aspectos empíricos descritos en la segunda parte.

En la segunda parte de la investigación (capítulos 5 al 9) se describen y valoran críticamente las respuestas ofrecidas por los alumnos asistentes a los programas de educación básica de los ámbitos rurales de las nueve provincias de la CC.AA. de Castilla y León, por los profesionales de este campo educativo y por las personas ya egresadas, con objeto de valorar el impacto, la eficacia y eficiencia, así como el nivel de

irradiación de los actuales planteamientos. En concreto, se trata en esta parte empírica de describir y analizar los puntos de vista y juicios de valor emitidos sobre los vigentes programas de educación básica por los alumnos del curso 1999-2000, por los ya egresados (cursos 1995 a 1999) y por los profesionales de educación básica de personas adultas que estaban trabajando en el curso 1999-2000, a través de un diseño descriptivo y correlacional basado en el trabajo de encuestas.

La estructura organizacional de esta parte empírica se configura en cuatro grandes bloques: caracterización de la muestra interviniente: profesorado, alumnado y egresados (capítulo 5); motivos de participación en los programas de educación básica de personas adultas (capítulo 6); valoración de las enseñanzas de educación básica ofertadas a la población adulta de los ámbitos rurales de Castilla y León (capítulo 7); por último, como complemento a los datos aportados, se realiza una valoración del modelo actualmente vigente de educación de personas adultas y su proyección futura (capítulo 8).

Concluye nuestra investigación (3ª parte) con un capítulo dedicado a las conclusiones generales (capítulo 10) y se sugieren modelos posibles de funcionamiento de la educación para la población adulta que puedan responder a los requerimientos socioeducativos futuros en el contexto específico de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Esto es, se avanzan los ejes directores y estructurantes de un posible modelo territorializado de educación para la población adulta con un enfoque amplio, social, reticular e integrador

de acciones formativas diferenciadas, como respuesta a los requerimientos tan específicos de los ámbitos rurales en el que deben existir las mismas posibilidades formativas que en los ámbitos urbanos o semiurbanos, convirtiendo a los centros en espacios de aprendizaje permanente y focos de irradiación cultural, así como centros de formación continua, a través de proyectos culturales integrados e integradores de las dimensiones personal, social y laboral, ya que consideramos que la educación para las personas adultas es un componente esencial y estratégico del desarrollo local. Concluimos nuestro diseño con una aplicación a la provincia de Salamanca.

También subrayamos que el estudio empírico se centra en la población rural adulta asistente a los programas de educación básica de personas adultas (tramo curricular que se extiende desde las Enseñanzas Iniciales hasta la Educación Secundaria para las personas adultas), impartidos en las nueve provincias de la Comunidad de Castilla y León. El tamaño de la muestra productora de datos ha sido el siguiente 160 profesores, 336 alumnos y 97 personas egresadas. El muestreo se ha realizado en los centros, aulas y actuaciones por convenios de las nueve provincias de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (67), considerando la «provincia» como variable relevante de clasificación muestral. Dentro de cada una de las provincias, para seleccionar la muestra invitada, aplicamos el criterio de proporcionalidad, teniendo en cuenta los centros y aulas representativos de cada provincia y los dos programas mayoritarios impartidos en todas ellas

—educación básica de adultos y formación profesional de 1º—.

Los instrumentos utilizados en este estudio para recoger información han sido tres cuestionarios específicamente elaborados para nuestros propósitos: uno para el profesorado, otro para el alumnado asistente a los programas reseñados en el curso 1999-00 y el tercero para las personas ya egresadas desde el curso 1995-96 al 1998-1999. La estructura interna de los tres cuestionarios guarda una simetría importante, pues nuestro propósito era valorar y saber qué se piensa y qué juicios se emiten sobre los programas en los ámbitos rurales de Castilla y León desde diversas y diferenciadas fuentes informativas. Una vez finalizada la aplicación y recogida de los cuestionarios, se procedió a codificar aquellas variables y preguntas para su procesamiento mediante el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 9.0., obteniendo los resultados y análisis que se recogen en los capítulos 5 al 9, según ha quedado reflejado en los párrafos anteriores.

Por último, significar que hemos aplicado un modelo de evaluación con un enfoque objetivista que integra las metodologías no sólo cuantitativa sino también lo cualitativo, teniendo en cuenta siempre el principio de complementariedad metodológica.

Expuestos los elementos principales del diseño de la investigación, hacemos referencia a los resultados de ésta agrupándolos en dos grandes bloques, uno referente al modelo institucional de EPA como un modelo impregnado de lo escolar y configurado como tal a través de los dictámenes oficiales y otro centrado en la valoración de los

programas de educación básica en los ámbitos rurales de la CC.AA. de Castilla y León en el contexto del paradigma de la investigación evaluativa, teniendo como principales criterios de referencia el impacto personal, familiar, social y profesional, así como su grado de satisfacción o insatisfacción y su relevancia social.

Concluimos esta recensión, dejando constancia de que la investigación se cierra con una completa y específica bibliografía y una relación básica sobre legislación y normativa del campo de la educación de personas adultas en el contexto de la educación permanente, principio informador de todo nuestro sistema educativo.

MOLINA MARTÍN, Susana. *Ciudad y educación: límites y posibilidades en la actualidad*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. Diciembre de 2003 (Tesis doctoral dirigida por el Dr. Teófilo Rodríguez Neira).

Las ciudades han adquirido un gran protagonismo en el panorama europeo y mundial actual. Se han convertido en importantes agentes políticos, económicos, culturales, sociales, y en el escenario donde transcurre la vida de gran parte de la población mundial, al residir en ellas la promesa de una vida mejor de la que podría llevarse en dispersión. El incremento de su población ha ido acompañado de mayores recursos, de una mayor libertad a la hora de definir su propia política, de una ampliación de sus competencias y se le ha asignado un papel activo en la

prestación de servicios dirigidos a satisfacer distintas necesidades de la población, que dada la concentración el abaratamiento de costes permite. Uno de esos servicios es la educación. En este contexto, en la relación entre ciudad y educación, situamos el tema de esta tesis. Concretamente, abordamos *cómo deberían responder las ciudades a las demandas educativas de la ciudadanía*.

Por trazar un somero plano del trabajo realizado, diremos que hemos dividido la tesis en seis capítulos. En los capítulos segundo, tercero, cuarto y quinto, se abordan los cuatro núcleos esenciales de la tesis. Los capítulos primero y sexto, nos sirven para describir el diseño de la investigación que hemos planteado, sus objetivos, hipótesis y metodología, y para recoger las conclusiones, respectivamente.

En el primero de los núcleos esenciales de la tesis, el capítulo segundo, titulado *La ciudad en la historia*, se presenta la ciudad como una de las creaciones más grandiosas del ser humano, que ha transformado un entorno natural que imponía constricciones y limitaciones a su existencia. Pero las aportaciones no las realiza en momentos concretos, sino que las realizaciones del ser humano se encuentran en un estado de evolución permanente, al igual que la ciudad como acto suyo. De modo que a lo largo de la historia han aparecido distintos tipos de ciudad, que han asumido diversas funciones de una manera específica, algunas de las cuales han desaparecido con ellas. Tal es el caso de la ciudad antigua, cuyo origen se encuentra plenamente relacionado con el incremento de la productividad, dirigida a garantizar las

necesidades de la población en un entorno con recursos naturales limitados. Origen, muy diferente, al de la ciudad medieval, que hay que situar principalmente en torno a vías comerciales, o lugares donde el comercio se desarrolla, como el monasterio, la catedral o el castillo. Asumiendo la ciudad una función esencial en relación con el abastecimiento de la población, y otra de protección de su dinero y bienes, de ahí la importancia adquirida por la muralla. Abordamos, también, los tipos ideales de ciudad y proyectos idealizados de vida, que surgen a finales del siglo xv. En el siglo xviii, nos centramos en las primeras ciudades industriales, que surgen como consecuencia de la atracción de población del campo hacia los lugares donde se instalaba la industria. Y finalmente, en la actualidad, en un entorno global, algunas de las operaciones de los sectores punta de la economía favorecen la aglomeración y aparece un nuevo tipo de ciudad postindustrial, que analizamos.

En cuanto al capítulo tercero, su título ilustra la forma de entender la ciudad que hemos planteado: *La ciudad como sistema de relaciones y forma de vida*. Aunque la ciudad puede ser abordada desde diversas disciplinas, como la economía, el urbanismo, la ecología, la semiología y la psicología, nosotros lo hemos hecho desde una perspectiva socioantropológica, dado que la consideramos esencial para conocer la ciudad, y la tarea que tienen algunas instituciones, como la educativa. Desde este punto de vista, es preciso diferenciar entre la ciudad y lo urbano, entendiendo este último en el sentido señalado por Louis Wirth, en su

obra de 1938, *El urbanismo como modo de vida*, como ese complejo de rasgos que componen el modo característico de la vida en las ciudades. Modo de vida que presenta unas características peculiares y diferentes de las planteadas por Ferdinand Tönnies en su obra *Comunidad y Asociación*, de 1887. Entre las más relevantes que se han abordado hemos de referirnos al incremento de las relaciones temporales, de corta duración, dada la movilidad que afecta a los habitantes de las ciudades. Además, el tamaño de la población, favorece el desconocimiento y el anonimato, a pesar de la cercanía. En este contexto, las relaciones son impredecibles, e incluso aparentes, basadas en el simulacro y el disimulo, en palabras de Manuel Delgado en su obra *El animal público*. Pero el anonimato, tiene su lado positivo, al favorecer una mayor libertad, la falta de control y una mayor independencia. Esto aparentemente positivo confiere a las ciudades un nuevo rasgo: la inseguridad, tanto física, como psicológica. La violencia hace su aparición, al igual que la soledad y la anomia. Este último, concepto introducido por Durkheim en su obra *La división del trabajo*, que hace referencia a la pérdida de referentes normativos que dejan al individuo psicológicamente en la intemperie, y a lo que puede responder con el suicidio o generando más violencia. Estas situaciones influyen en las relaciones que mantienen las personas entre sí, y en sus modos de vida, por ejemplo, no hablan con desconocidos, o no salen a partir de ciertas horas por miedo. De modo que la reconstrucción de las relaciones se plantea como necesaria, tanto a nivel

político, como a nivel institucional. En este sentido, la escuela es un claro ejemplo de espacio relacional donde todos son conocidos por su nombre, mantienen una interacción a lo largo de los años, donde se valora a la persona por lo que es y por lo que hace.

Las necesidades son el eje del capítulo cuarto, titulado *Metas de la ciudad*, que nos llevan a determinar aquellos ámbitos en los que las ciudades deberían establecer metas, y la orientación que deberían tomar con la intención de lograr un medio más favorable para la vida. Puesto que consideramos, siguiendo la propuesta que José Antonio Marina y María de la Válgoma recogen en su obra *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*, que el bienestar personal, sólo tendrá garantías de éxito si ocurre en un escenario o marco propicio para vivir, como es la ciudad.

Pero a lo largo de la historia, las acciones de la ciudad, como colectividad, han estado dirigidas hacia unas metas que no han sido siempre las mismas. Aunque en ocasiones se ha formulado a partir de los intereses particulares de un individuo o grupo, es a partir del análisis de las necesidades que se plantean en la ciudad desde donde consideramos que se deben determinar aquellos ámbitos o esferas de la vida en los que las ciudades deberían plantear metas. Para ello, es preciso contar con la participación ciudadana, puesto que todas no son igualmente necesarias, ni tienen por qué presentar el mismo grado de profundidad, al depender de un contexto concreto. Aunque, debemos tener presente que deben hacer referencia a aquellos ámbitos que requieren la

imprescindible aportación de la ciudad para su plena satisfacción.

A la hora de determinar aquellos ámbitos en los que formular metas, encontramos documentos que nos orientan acerca de aquellos aspectos esenciales de la vida, cuya garantía y responsabilidad recae en todos los poderes públicos, desde los que se establecen los derechos de la ciudadanía. Entre los documentos que tienen gran relevancia, se encuentra la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, de la Organización de las Naciones Unidas, aprobada en diciembre de 1948, donde se recogen aquellos ámbitos de actuación universal para todos los seres humanos, por el simple hecho de serlo. Son ideales comunes, hacia los que todos los pueblos y naciones deberían dirigir sus esfuerzos. Derechos que han de ser protegidos y promovidos desde el entorno próximo en el que se desarrolla la vida, la ciudad, dado que aluden a un conjunto de prestaciones que necesitan, aparte de recursos financieros, una clara voluntad política de apoyo.

Teniendo en cuenta esto, para el desarrollo de la ciudad y de las personas que la habitan, consideramos que es imprescindible la conquista de nueve grandes ámbitos desde los que se construye la vida en común, como son: el trabajo, el tiempo libre y de ocio, el abastecimiento, la vivienda, la salud, la participación, el medio ambiente, la cultura y la educación. Ámbitos que son una necesidad para la población, dadas las dificultades que encuentran para su satisfacción, por lo que desde las ciudades se deberían plantear metas en relación con ellos.

La educación, como ámbito necesario en la ciudad actual, es abordada con mayor profundidad en el capítulo quinto. La educación es una necesidad en una ciudad caracterizada por un gran dinamismo en todas las esferas de la existencia, donde el ser humano tiene que abordar situaciones totalmente nuevas y difíciles de prever. En este contexto, la educación, dirigida al desarrollo integral de la persona, es el capital más seguro para estar integrado en la ciudad. Pero en la actualidad, la educación se encuentra con un problema, que las tecnologías están produciendo cambios en los elementos básicos con los que trabaja, la información, la comunicación y el conocimiento. Como reconoce N. Postman, en *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*, no es posible contener los efectos de una nueva tecnología a una esfera limitada de la actividad humana, sino que lo cambia todo. Alteran esas maneras de pensar profundamente arraigadas que dan a una cultura su sentido de lo que es el mundo, de cuál es el orden natural de las cosas, de qué es razonable, de qué es necesario, de qué es inevitable, de qué es real. Cuando esto ocurre, las instituciones que se ven amenazadas. Tal es el caso de la institución escolar. De ahí que en la década de los sesenta surjan tesis desescolarizadoras, tan conocidas como las de E. Reimer o I. Illich. La escuela entra en crisis, al adentrarse en un nuevo modelo de ciudad, con un modelo educativo de otra época. Superar este modelo supuso reconocer que la educación desborda los escenarios tradicionales, la escuela y la familia, reconociendo otros agentes educativos y otros espacios donde

transcurre la educación. Se retoma el concepto de educación permanente, lo que supone reconocer la existencia de ámbitos formales, no formales e informales de educación, y desde el que comienza a plantearse la relación entre ciudad y educación.

Específicamente, señalamos que la relación entre ciudad y educación requiere ser abordada desde diversas perspectivas para responder a la demanda de educación de sus habitantes. En primer lugar, se debe educar para la vida en la ciudad, y para la mejora de ésta. En segundo lugar, se educa por la ciudad, es decir, sólo por el hecho de vivir en ella. En tercer lugar, se educa en la ciudad, al plantear las diversas instituciones una amplia gama de actividades educativas. Y en cuarto lugar, debemos referirnos a la educación de la ciudad, como un agente directo de educación, dado el importante papel que los Ayuntamientos están llamados a desempeñar en ámbitos que sin su intervención quedarían sin atender, o que son demasiado importantes para dejar al azar. Para que esta meta, al igual que las otras planteadas, pueda desarrollarse, consideramos que es necesario que se pongan en marcha diversos mecanismos de garantía y aplicación desde el Estado, la Comunidad Autónoma y la propia ciudad.

MUÑOZ RODRÍGUEZ, José Manuel. *Pedagogía de los espacios. Bases teóricas para el análisis y reconstrucción de la educatividad de los espacios*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. Marzo

de 2004 (Tesis dirigida por el Dr. Ángel García del Dujo).

Nos encontramos ante una investigación que se enmarca dentro de la que viene siendo una preocupación por parte de un colectivo de profesores de la Universidad de Salamanca en torno a los procesos primarios de formación y, más concretamente, a aquello que acontece al educarnos. Nuestra aportación se ha centrado en el escenario de la formación, el lugar de la acción, los espacios en los que adquieren sentido los procesos educativos. Estamos convencidos de que la reflexión en torno al modo en que nos educamos y lo que sucede al educarnos no debe estar repleta sola y exclusivamente de estrategias y contenidos en relación a las acciones de formación, sino que, previamente, necesita meditar y dar forma al engranaje territorial que posibilita las formas concretas de educación y sirve de vehículo a las demandas formativas provenientes de la sociedad.

La base de esta investigación estriba en la no posibilidad de formación al margen de los espacios en que queda comprendida. Necesitamos analizar y reconstruir la educatividad de la que pueden llegar a gozar los espacios con el fin de que no sólo sean esos contenedores que dan cobijo y cabida a las acciones educativas sino más bien aquellas instancias capaces de formar parte, como elemento integrante y de primer orden, de los procesos formativos. No podemos seguir pensando insistentemente en que el espacio configura la identidad del sujeto sin revisar y replantear con seriedad las bases

teóricas que fundamentan el modo y alcance en que los espacios configuran a la persona y las diversas formas en que materialmente despliegan el potencial educativo del que gozan. Estamos necesitados de dar un salto y leer los problemas educativos en clave de contextos y espacios entrelazados, apoyándonos en la dimensión espacial que la educación posee o, dicho de otro modo, aceptando el espacio como elemento básico de toda actividad educativa, buscando así la construcción del sujeto desde los espacios de influencia. Más aún cuando se reconoce que la influencia del espacio no ha sido puesta en el lugar que le corresponde, sino que más bien ha sido considerada de manera marginal, muy parcial y en ocasiones distorsionadamente, minusvalorando su importancia y careciendo, por tanto, de una sistemática comprensión del papel que el espacio juega en los procesos educativos.

Así pues, el objetivo de la investigación ha estado centrado en presentar un entramado teórico que exponga la relevancia e importancia que tiene el espacio en los procesos educativos, pudiendo llegar a mostrar unos fundamentos, bases teóricas, sobre los que cimentar los procesos y acciones formativas, mostrando formas concretas de otorgar inteligibilidad a muchos de los desajustes y problemas con que nos topamos en el mundo educativo. Es más, hemos pretendido exhibir los cauces concretos a través de los cuales poder vehicular la educatividad que muestran los espacios. En definitiva, hemos presentado el espacio como variable rectora del proceso educativo, como epicentro en el que apoyarse de

cara a la construcción de la identidad de las personas.

Para ello, hemos necesitado acercarnos a otros campos científicos con el fin de poder implementar lo que debía ser el cuerpo central de la investigación. Hemos buscado poner de relieve los modos en que otras ciencias estudian las relaciones y los problemas que puedan afectar a las interacciones que se dan entre los sujetos y los espacios. En este sentido, hemos tratado de comprobar si los análisis interdisciplinarios proporcionan mayores posibilidades en el tratamiento y caracterización del espacio para la Pedagogía o, por el contrario, enturbian la idea central y la búsqueda de principios teóricos claros. Hemos buscado corroborar la idea ya antigua, pero a la que hoy día se presta mucha importancia, de que existe la necesidad de efectuar acercamientos globales a problemáticas y planteamientos complejos, aceptando principios compartidos por diversas disciplinas. El problema del espacio, mejor dicho, los procesos educativos leídos en clave de espacios generadores de acciones educativas demandan interpretaciones multidimensionales, multidisciplinares, globales, transversales, que sólo pueden formularse desde el paradigma de la interdisciplinariedad.

De este modo, la hipótesis de trabajo que hemos manejado ha sido la siguiente: si el espacio es la situación en la que se producen las relaciones y comunicaciones humanas y personales y, por ende, los fenómenos educativos, cabía pensar que existían unas variables, magnitudes o parámetros, plurales y diversos, que en conjunto dimensionan o caracterizan y explican ese

espacio educativamente hablando y cuya manipulación permite optimizar los espacios en sentido educativo, y que es posible desde una óptica global de espacio —geográfica, social, cultural...— identificar dichos parámetros, para lo que resulta imprescindible adentrarnos en los conocimientos de otras disciplinas, también plurales y diversas. Es decir, pretendemos mostrar cómo, a través de un análisis sobre el tratamiento que recibe el espacio desde su interacción con el sujeto en una serie de disciplinas, cabe la posibilidad de obtener una serie de regularidades en forma de parámetros que justifican la dinamicidad del espacio, que a su vez puede ser traducida en dinamicidad educativa o caudal formativo, cuyo análisis y reorientación nos otorgará pautas de acción educativa.

Con estos objetivos de fondo el trabajo de investigación consta de seis capítulos, más uno introductorio y otro de conclusiones, distribuidos en lo que pueden ser tres partes bien diferenciadas. La primera parte la conforman los capítulos uno y dos. En el primero, «El discurso central del espacio. Situación y retos que plantea», mostramos, en términos generales, la justificación e importancia del tema, además del estado de la cuestión. Concretamente lo hacemos tanto desde el ámbito científico como desde el coloquial, mostrando el espacio, en primer término, como «fenómeno próximo», insistiendo en la necesidad de observar la unión e interrelación que existe entre el sujeto y el espacio; en segundo lugar, mostramos el espacio como elemento constitutivo del ser humano en su proceso de

socialización y desarrollo; posteriormente, mostramos la necesidad que existe de atender al espacio en las investigaciones sociales y humanas en general, considerando el espacio como referente obligado en la investigación social. Por último, y situados ya de lleno en el ámbito pedagógico, presentamos la necesidad que tenemos en el campo de la educación de replantear la potencialidad educativa del espacio, atendiendo a los sujetos ubicados, lo cual no significa encapsularlos sino aprovechar la potencialidad educativa de los entornos cercanos.

En el segundo capítulo, «Comprensión, análisis y construcción semántica del término», fundamentado en la importancia que tiene en una investigación social en general, y en la nuestra en particular, el análisis del concepto, ponemos de relieve la multiplicidad de conceptos que existen en torno al de espacio y la equivocidad con que a veces son tratados. De este modo, estructuramos el capítulo en dos apartados; primeramente efectuamos una «deconstrucción conceptual» sobre algunos de los conceptos, deteniéndonos más en unos que en otros, como son el de territorio, circunstancia, hábitat, situación, entorno, ambiente, contexto, medio, lugar y espacio. Y, a continuación, efectuamos la «construcción conceptual» en torno al concepto o constructo de espacio en base a elementos y características de su propia definición y a particularidades de los otros conceptos presentados, proponiendo así nuestra propia concepción, ayudándonos para ello, como en otros momentos de la investigación, de algunos cuadros gráficos.

La segunda parte está configurada por los capítulos tres, cuatro y cinco, siendo la parte central y el núcleo que da cuerpo a la investigación y que presenta el alcance educativo que puede llegar a tener el espacio en los procesos formativos y los modos de canalizar esa potencialidad educativa. En el primero de ellos, capítulo tres, «Resultante educativa del espacio considerado globalmente», después de analizar brevemente, para poder superarlo, el movimiento de la globalización como lógica espacial generalizada o planteamiento generalizado que se viene haciendo del espacio como algo global, mostramos la interpretación educativa del espacio, su potencialidad educativa desde la idea de totalidad, globalidad, presentando el espacio como un todo, como una resultante global construida a partir de los fragmentos encontrados en las distintas disciplinas analizadas. Se trata de mostrar la potencialidad educativa del espacio desde su interacción con el sujeto como una acción global, con el fin de poder mostrar la acción educativa con entereza, como algo entero.

En el segundo, capítulo cuarto, «La dialéctica del espacio y su potencial educativo», nos situamos en otra de las caras del edificio, bases teóricas, que hemos construido. En este caso, a partir de la perspectiva global presentada en el capítulo anterior, hemos delimitado algunos de los planteamientos dialécticos que dan cabida al engranaje educativo del espacio, siempre desde su interrelación con el sujeto. En esta ocasión, hemos mostrado los márgenes que acogen el potencial educativo, aquellos planteamientos opuestos pero complementarios que justifican y dan

cabida a muchas de las externalidades y formas de manifestación del espacio y, por consiguiente, de su actuar educativo, a tenor de que, desde este planteamiento dialéctico, mostramos cómo la potencialidad educativa del espacio puede manifestarse en las diversas situaciones espaciales en que el sujeto puede encontrarse. De este modo presentamos el espacio como algo interno y externo, objetivo y subjetivo, personal y apersonal, público-privado, pasional y racional, como forma y como contenido, para ser y para estar, pequeño y grande, local-global, y de percepción y de acción, dando como resultado una matriz dialéctica complementaria con el fin de dar solución a la cantidad de manifestaciones que puedan presentar las interrelaciones entre el sujeto y el espacio.

En el último capítulo de esta segunda parte, capítulo quinto, nos situamos en el eje central de la investigación. Si los dos capítulos anteriores tienen sentido es merced a éste, que les otorga cuerpo y razón. En este capítulo, «Parámetros espaciales y educación», exponemos los cauces por los que puede y debe vehicularse la educatividad del espacio, esa serie de reglas, normas, parámetros o vectores que dan como resultado una matriz vectorial, entramado semiótico y comunicativo, cultural y social, afectivo y relacional, que justifica y dinamiza el sentido educativo que pueden llegar a tener los espacios como núcleos de inteligibilidad de los procesos formativos, elementos primarios de formación.

El resultado ha sido una matriz en la que partimos de las raíces culturales de los espacios y los individuos,

territorialidad, abocándonos hacia lo que en último término es la comunicabilidad que puede mostrar el espacio en términos educativos, esos bienes comunicativos que se traducen en acciones comunicativas resultantes de la implicación de los espacios en los procesos formativos. Como eje del entramado situamos el parámetro de la significatividad, trasluciendo el significado del que gozan los espacios, pues, en términos generales, el planteamiento presentado es un planteamiento semiótico-educativo, de significación educativa de los espacios. Entre medias, como cuerpo central de la matriz, situamos una serie de parámetros como la afectividad, la historicidad, la cotidianidad, la relacionalidad, la funcionalidad y la diversidad, que constituyen un entramado en el que se produce la configuración de la identidad del sujeto desde su implicación, ubicación, sentimiento, recuerdo... de los espacios en los que deambula y se sitúa.

Llegado este punto, bien podíamos haber dado por concluida la investigación; no obstante, hemos desarrollado un último capítulo, a modo de tercera parte de la investigación, —que podía haber formado parte de un anexo o apéndice—, «Pedagogía de los espacios y campos de acción educativa», que viene a presentar lo que puede y debe ser el futuro de esta investigación, los campos concretos donde ha de tener cabida este planteamiento educativo

expuesto, sin pretender en modo alguno comprobar ni demostrar desde el ámbito de la acción el alcance de la tesis, sino simplemente mostrar una serie de ámbitos concretos de acción educativa en los que pueden y deben tener sentido las bases teóricas expuestas en torno a la educatividad de los espacios, es decir, unos apuntes de posibles líneas de aplicación de la tesis defendida. Concretamente, los ámbitos de la Política Educativa, la Pedagogía Social, la Educación Ambiental y la Tecnología Educativa o espacios virtuales de formación.

Por último, respetando el rigor metodológico y científico de cualquier investigación, terminamos mostrando las conclusiones a las que hemos llegado en el trabajo.

En resumen, estamos ante una investigación que nos ha permitido poner de relieve no sólo el caudal educativo que puede llevar el espacio como contenedor de las acciones formativas, sino los modos de articularlo, las formas de poder utilizarlo, las arterias que permiten usufructuar el potencial educativo que tienen los espacios en los que de forma más o menos voluntaria nos movemos a diario, casi sin darnos cuenta, pero de los que indefectiblemente no podemos prescindir y, por tanto, a los que debemos acudir y sobre los que hemos de fundamentar, como epicentro del fenómeno educativo, los procesos de formación de las personas.