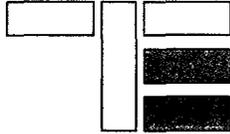


TESIS DOCTORALES



ACOSTA, Ana Jamila. *A Educação dos Trabalhadores e a Competitividade Industrial no Brasil (1930-1990)*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Junio de 2004 (tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Á. Santos Rego).

La investigación tiene como objeto averiguar si la escolaridad del trabajador brasileño, que ejecuta las tareas más sencillas en las líneas de montaje de la producción industrial, influyó o no en la competitividad industrial de este país latinoamericano a lo largo del período estudiado. La elección del tema tiene que ver con el trabajo desarrollado por la autora durante muchos años en el Servicio Social de la Industria en el Estado do Rio Grande do Sul (SESI/RS). También estuvo influido por la experiencia personal y creencias arraigadas acerca de los efectos de la escolaridad en los grupos sociales populares brasileños.

En el abordaje del problema predomina un acento cualitativo, por más que destaque un enfoque descriptivo e histórico-comparativo. En este trabajo, la educación, el desarrollo industrial, la competitividad y el nivel de escolaridad del trabajador se constituyen en focos de análisis reflexivo y crítico, combinando métodos experimentales e interpretativos, de cara a comprobar la hipótesis principal: si la escolaridad del trabajador que ejecuta las tareas más simples en la producción industrial influye, o no, en relación con la competitividad de la industria, durante el período de 1930 a 1990.

En el examen de la escolaridad del trabajador en la industria, la autora identifica marcos teóricos que están presentes en todos los capítulos de la tesis que, encadenados, permitirán revisar la educación del trabajador y la competitividad industrial. Dichos marcos se basan en las fases del proceso económico brasileño.

El trabajo se inicia con la formulación de las razones que determinan la investigación del fenómeno de la escolaridad del trabajador de la industria y su relación con la competitividad industrial, la definición del problema, los objetivos propuestos, las cuestiones de investigación y el diseño metodológico, limitando el espacio y tiempo de estudio.

En el siguiente capítulo se abordan las dimensiones económica y educativa de Brasil desde la llegada de los portugueses hasta 1964, abarcando el proceso por el cual la sociedad brasileña de características agrario-exportadora, esclavista, y marcadamente rural pasa a convertirse en una sociedad industrial y urbana. En un primer momento se describe el desarrollo económico y del sistema educativo desde 1500 a 1930, período que precede al foco de estudio (1930-1990) para luego mostrar una visión del proceso educativo y económico, interrelacionados con circunstancias políticas y sociales en la Fase de Desarrollo Nacional y Autónomo (1930-1964). Al final del período, movimientos a favor de la cultura popular brasileña y del desarrollo de procesos educativos que favorecían la construcción de la conciencia crítica del pueblo, se propagan por todo el país, destacando el

pensamiento del educador Paulo Freire y su método de alfabetización.

A continuación se expone el proceso histórico de desarrollo económico y educativo durante el régimen autoritario, liderado por militares, hasta la redemocratización del país y su inserción en la economía globalizada. La dictadura militar, implantada a partir de 1964, supone una ruptura de los procesos económico y educativo vigentes, ya que su modelo económico condicionó toda la política educativa. Con el final de la dictadura, la democratización del país y su inserción en la economía globalizada, los paradigmas de gestión del proceso productivo pasan por transformaciones y demandan nuevas exigencias con relación a la escolaridad del trabajador brasileño.

La parte empírica se inicia con la descripción del análisis de los datos, a través de un proceso dialéctico en el cual el pensamiento descrito y las ideas que van siendo sistematizadas se confrontan desde la perspectiva defendida por la autora con respecto a la escolaridad del trabajador y la competitividad industrial. En primer lugar, se referencian las posiciones y contradicciones de las Fases Primario-Exportadora y de Desarrollo Nacional y Autónomo, abarcando el período de 1500 a 1964, en el cual se produce el nacimiento y consolidación de la industria. Las contradicciones y posiciones del proceso histórico de las relaciones entre economía y educación en estas etapas ponen de manifiesto toda una serie de consecuencias que no benefician la escolaridad del trabajador, mostrándose al mismo tiempo compatibles con el modelo de gestión productiva fordista-

taylorista. En segundo lugar, conviene señalar que las condiciones y contradicciones que tienen lugar en las dimensiones económica y educativa del Brasil a finales del siglo xx, construidas históricamente en la trama política y social, correlacionan escolaridad y competitividad industrial en la Fase de Desarrollo Asociado y Dependiente y en la Inserción del país en la Economía Globalizada (1964-1990). El cambio del modelo de gestión del proceso productivo, del fordismo-taylorismo al de alto-desempeño, exige al trabajador que realiza las tareas más simples en la cadena de producción industrial niveles elevados de escolaridad.

Seguidamente, manteniendo una posición integrada entre las perspectivas cuantitativa y cualitativa, se sitúa la problemática de la educación del trabajador y la competitividad industrial en un contexto lo más amplio posible, para así ver en la práctica las implicaciones de la dialéctica histórico-educativa y sus determinantes para el progreso social y humano de la clase trabajadora brasileña. El análisis histórico de la educación brasileña presenta reformas y propuestas, proclamadas a través de Constituciones, leyes, programas y proyectos, que buscan solucionar los problemas educativos de la población. Sin embargo, los problemas de analfabetismo y calidad de la enseñanza todavía persisten. Los datos cuantitativos de esta parte del trabajo indican que la escolaridad es un factor determinante de renta, del nivel de escolaridad de los hijos y de la cualificación de los profesores. Se verifica entonces un círculo vicioso: la escolaridad determina la renta y la renta

determina la escolaridad. En este sentido, la autora comparte el pensamiento de Neves cuando afirma que pensar la educación del trabajador, ante los cambios presentes en el contexto del trabajo, significa discutir cambios cuantitativos y cualitativos en el Sistema Educativo Brasileño. A nivel cuantitativo, el acceso a la escuela de los excluidos, la permanencia en el sistema educativo y la universalización de acceso a todos los niveles de enseñanza son problemas que necesitan solución. Las prácticas educativas articuladas a lo largo del proceso histórico brasileño, que se inician con la llegada de los portugueses y se desarrollan durante cuatrocientos noventa años, fueron dinámicas y dialécticas y determinaron las condiciones sociales y humanas de la clase trabajadora brasileña.

Por último, con tres proposiciones de fondo se procede con las conclusiones del trabajo.

Respecto a la primera cuestión, la de si existe diferencia en el desempeño de los trabajadores que ejecutan las tareas más simples del proceso de producción industrial con relación a los niveles de escolaridad, se evidencia esta diferencia en relación con el modelo de gestión del proceso productivo. En el modelo fordista-taylorista, el trabajador no necesita escolaridad, pues el trabajador es un mero ejecutor de tareas fragmentadas y rutinarias, mientras que en el modelo de alto-desempeño sí la necesita, ya que el trabajador supera el entendimiento de la ejecución de su trabajo y pasa a comprender su puesto de trabajo, su lugar en el contexto más amplio de la empresa, el papel de la empresa en la economía.

La segunda cuestión indaga sobre si la escolaridad del trabajador que ejecuta las tareas más simples del proceso de producción industrial está determinada por el modelo de gestión del proceso productivo. También aquí se deriva una respuesta afirmativa. Es decir, el contenido del trabajo en el modelo fordista-taylorista se corresponde con un desempeño del trabajador sin especial aporte intelectual. Por su parte, el modelo de alto-desempeño configura un contenido de trabajo basado en el conocimiento sistematizado de los aprendizajes de la lectura, la escritura, las operaciones matemáticas y de la tecnología, y define un mayor nivel de escolaridad para el desempeño en el trabajo.

En la tercera se preguntaba si las políticas de escolaridad del trabajador que ejecuta las tareas más simples del proceso de producción industrial estarían determinadas por el modelo económico vigente.

La investigación y los análisis efectuados confirman que las políticas educativas, propuestas o implementadas por los poderes públicos, en el período 1930-1990, determinaron la escolaridad del trabajador. Estas cuestiones sustentan la hipótesis principal en la dirección de que la escolaridad del trabajador que ejecuta las tareas más simples en el proceso de producción industrial afecta a la competitividad de la industria en el período estudiado. Existen evidencias de que en las dos fases consideradas (1930-1964 y 1964-1990), la competitividad industrial tenía, como uno de sus factores, el modelo de gestión productiva basado en el fordismo-taylorismo. Con ello se afirma que fue ese

modelo el que consolidó el avance de la industria en tal intervalo temporal. Durante ambas fases, los industriales buscaban mano de obra barata y sumisa, que ejerciese trabajos rutinarios, monótonos y sin ninguna participación en la gestión de su propio trabajo. De este modo, la industria avanzó implementando estrategias para ampliar y conservar mercados a costa de un trabajo embrutecedor ejecutado por trabajadores ingenuos y analfabetos.

Además, el análisis de la educación y la escolaridad en el mismo período constata que el sistema educativo estuvo subordinado a la lógica de los intereses de las élites que concentraban el poder político y económico. No había razones para que las élites favoreciesen un proceso educacional que aumentase la escolaridad de la población brasileña ya que sus objetivos eran alcanzados con bajos niveles de escolaridad. En 1990, cuando Brasil se integra en la perspectiva de la economía globalizada, los trabajadores que ejercen las tareas más simples de producción se encuentran con nuevas exigencias de escolaridad para poder desempeñar sus actividades, a causa de la reestructuración de los procesos de gestión de la producción y la tecnología. Los trabajadores, que hasta ese momento habían sido privados de oportunidades de escolaridad, ahora se encuentran ante un contexto en el que la tecnología sustituye su trabajo rutinario, con lo cual, para conservar un puesto de trabajo, necesitan escolaridad. El nuevo contexto económico demanda a las empresas la capacidad de reorganizar rápidamente el proceso de trabajo y, por ende, las funciones y tareas que cada trabajador

realiza. Esa flexibilidad en el espacio productivo requiere que la persona tenga condiciones para asumir los cambios en las labores de producción. Como consecuencia, un proceso de educación de aprendizajes básicos se compatibiliza con las características del modelo de gestión del proceso productivo de alto-desempeño. De esta forma, la formación específica para un puesto de trabajo, característica del modelo fordista-taylorista, es sustituida por otra de carácter más incluyente.

En este estudio se destaca la influencia de las élites económicas en el sistema educativo brasileño, favoreciendo la concentración de la renta y la negación de los beneficios sociales de la escolaridad a miles de ciudadanos. El sistema económico que no favoreció la escolaridad del trabajador que ejecuta las tareas más simples de la producción industrial, ante el cambio de modelo productivo, excluye a ese mismo trabajador del proceso por no estar escolarizado. Considerando que los puestos de trabajo ofrecidos, en el nuevo modelo, son inferiores a los del modelo fordista-taylorista, el trabajador con poca escolaridad tiene menos posibilidades de incorporarse a la producción.

El hecho de que el sistema educativo brasileño se haya organizado para favorecer la competitividad y no para proporcionar una educación plural y ciudadana a los brasileños, conduce a una serie de constataciones:

- La relación de subordinación de la educación al proceso económico brasileño.
- El sistema educativo, destinado a las clases populares, quedó

- reducido a la satisfacción de las exigencias del proceso productivo.
- La sociedad brasileña, socialmente autoritaria, jerárquica y económicamente desigual, no se configura como una sociedad de derechos y, por tanto, democrática.
 - La alta incidencia del analfabetismo en Brasil.
 - El otorgamiento legal de privilegios a las élites económicas en detrimento de los derechos y voluntades colectivas de las clases populares brasileñas.
 - Se reconoce, sin embargo, que a pesar de que el sistema educativo brasileño sirvió a los intereses de las élites, hoy se están forjando espacios políticos y culturales gracias a la contribución educativa de muchos movimientos sociales en el país.

ALVARIÑAS VILLAVERDE, Myriam. *Atribución causal en educación física y estilo de vida saludable en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*. Departamento de Medicina. Universidad de A Coruña. Junio de 2004 (tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Á. Santos Rego, Universidad de Santiago de Compostela y por el Dr. Miguel Á. González Baleiro, Universidad de A Coruña).

El objeto de estudio de la tesis se centra en varios aspectos relacionados con la motivación de logro y el estilo de vida saludable en los jóvenes. Se parte de una perspectiva que enfatiza los procesos internos del estudiante, mostrándolo como el verdadero protago-

nista de su aprendizaje y de su acción. Desde esta óptica, el conocimiento de las percepciones, actitudes, sentimientos, etc., del alumnado, supone una interesante fuente de información, permitiendo profundizar en los factores que influyen en la práctica del joven, con el fin de mejorarla.

Dentro del estudio del pensamiento del alumnado, la forma de percibir las causas de sus éxitos y sus fracasos se presenta como una referencia importante en la comprensión de las motivaciones orientadoras de los comportamientos del estudiante en situaciones de aprendizaje. Precisamente, por la relevancia que tiene dentro de la motivación en contextos de logro y por sus implicaciones pedagógicas, la teoría de la atribución causal ha sido objeto de estudio en el ámbito de las actividades físicas y deportivas; en este campo, el modelo más utilizado ha sido el de Bernard Weiner. El trabajo se centra en el ámbito escolar y parte de la perspectiva del citado autor.

La investigación atribucional en el contexto de la educación física es un tema que no ha sido explorado en profundidad; todavía se sabe poco sobre las causas a las que asocian los resultados académicos los estudiantes en esta disciplina y se hace necesario su estudio en este contexto concreto, pues las adscripciones causales parecen variar dependiendo de la asignatura a la que se refieran. Son muchas las posibilidades en este terreno, por lo que se puede ampliar el conocimiento sobre las atribuciones analizando la conexión existente entre estas y otras variables, como el *sexo*, el *tipo de centro* en el que se estudia o el *rendimiento académico* de

los alumnos en la disciplina. La escasa tradición investigadora sobre tales cuestiones en esta parcela específica de la educación escolar, justifica que se lleven a cabo más estudios para enriquecer los fundamentos teóricos existentes.

Por otra parte, la promoción de estilos de vida más saludables y la creación de hábitos de práctica adecuados en los jóvenes se muestra como un punto de primordial interés para la sociedad en general y para los investigadores y el profesorado de educación física en particular. Por eso, se ha profundizado en ciertos aspectos relativos a la participación, percepción y opinión personal del alumnado, conociendo previamente su situación de partida, a fin de elaborar en el futuro programas de intervención eficaces. Las variables *calificación, sexo y tipo de centro*, son elementos susceptibles de asociarse con las cuestiones que componen el estilo de vida y pueden dar información valiosa acerca del grupo de estudio, como así ha ocurrido en otros trabajos.

La motivación para participar puede ser un medio de unión entre los procesos de atribución causal que se dan en la clase de educación física respecto a la asignatura y la práctica de actividad física del adolescente fuera del horario escolar. Por tanto, también se hace interesante abordar esta cuestión y colaborar en el estudio de las relaciones entre atribuciones causales adaptativas/desadaptativas (que acercan o alejan al individuo de la motivación de logro) y la mayor o menor práctica de actividad físico-deportiva, conducta que es consecuencia de múltiples factores, entre los que se encuentran

los pensamientos y creencias motivacionales.

De este modo, se intenta dar respuesta a cuestiones como las siguientes: ¿son las atribuciones de los estudiantes favorecedoras de su motivación de logro respecto a la educación física?, ¿se diferencian en función del género, del tipo de centro en el que estudian y de la calificación obtenida en dicha asignatura?, ¿cómo es el estilo de vida del alumnado en relación con la actividad física y el deporte?, ¿se puede vincular dicho estilo a la pertenencia a un tipo de institución educativa?, ¿y al rendimiento académico en educación física?, ¿cuál es la relación entre las atribuciones causales en este contexto y la participación más o menos activa del joven?, ¿es adecuada su práctica físico-deportiva en el ámbito extraescolar?, ¿tienen los estudiantes un autoconcepto físico favorable?, ¿cuál es su opinión sobre las clases de educación física?

Los objetivos del estudio se referían a la descripción de la presencia de factores de atribución causal en el éxito y el fracaso académico en educación física dentro del pensamiento del alumnado, al conocimiento del estilo de vida de los mismos estudiantes de Secundaria en relación con la actividad física y el deporte, y al estudio de las diferencias existentes entre sujetos activos y sedentarios en función de distintas variables de la investigación: *factores causales, sexo, tipo de centro y calificación*.

Los cuatro primeros capítulos abarcan la *fundamentación teórica del estudio*; en el primero, se realiza una aproximación al paradigma de los procesos mediadores, por considerarlo el más cercano a la forma de acometer

el trabajo; el segundo, comprende el marco teórico de referencia y de revisión bibliográfica de los contenidos relativos a la atribución causal del alumnado; el tercero se ocupa del estilo de vida relacionado con la actividad física y el deporte en los jóvenes; por último, el cuarto capítulo pretende establecer vínculos entre la atribución causal de los estudiantes y su participación físico-deportiva extraescolar. En la siguiente entrega se incluye la *dimensión metodológica del estudio*, englobando el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis, la determinación de la muestra, las variables utilizadas, los instrumentos, el procedimiento de recogida de datos y su tratamiento estadístico. En el capítulo sexto se presentan y analizan los *resultados* en función de las cuestiones de estudio: la atribución causal en el ámbito académico en educación física, los hábitos de vida en relación con la actividad física y el deporte, y las conexiones entre el estilo físico-deportivo y otras variables de la investigación. A continuación se presenta la *discusión* de los resultados en función de las hipótesis de trabajo, tomando como referencia los datos hallados en investigaciones previas, antes de las conclusiones y oportunas sugerencias.

La investigación evidencia que el alumnado se autoatribuye los resultados académicos y que las adscripciones causales varían en función del género, del tipo de centro en el que se estudia y de la calificación en educación física,

siendo más adaptativas en los chicos, en los centros privados y en los estudiantes con mejores calificaciones. Asimismo, se aprecia que los jóvenes más activos son chicos, pertenecen a centros privados y tienen mejores calificaciones en la asignatura; que los que tienen mejor autoconcepto físico son chicos y pertenecen a centros privados; y que la opinión sobre las clases de educación física es más favorable en el alumnado de centros privados y en los estudiantes con mejores calificaciones. Por último, cabe destacar que se confirma la existencia de relaciones entre la participación físico-deportiva extraescolar del alumnado y su atribución causal en educación física, de manera que los estudiantes más activos presentan atribuciones más adaptativas.

Como sugerencias para futuros estudios, se señalan otras opciones para abordar la investigación de la atribución causal en educación física. Asimismo, y respecto al estilo de vida físico-deportivo, se subraya que el reto actual consiste en poner en práctica programas de intervención que impliquen a los centros escolares y a la comunidad, con el fin de mejorar los hábitos de participación en estas edades, sobre todo en las chicas. Finalmente, se comenta la importancia de continuar analizando las relaciones existentes entre la participación del alumnado y distintas variables de influencia motivacional en el campo de la actividad física y el deporte.

GUTIÉRREZ MOAR, M.^a del Carmen. *Afectividad y aprendizaje educativo: hacia una Pedagogía de la prevención*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Febrero de 2004 (tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Á. Santos Rego).

Esta tesis defiende la necesidad de la alfabetización emocional a la par que la intelectual, ya que, aunque todos los contextos educativos apelan a una teleología orientada al desarrollo integral, parecen no conseguirlo por sacrificar la primera en beneficio de la segunda, contradiciendo así la teoría con la pragmática educativa. Esta contradicción, se superaría entendiendo el desarrollo educativo como un binomio inseparable y concomitante entre cognición y emoción. En el marco de esa armonización, el paradigma ecológico-comunitario recomienda una intervención dinámica en un contexto socioeconómico y territorial concreto, bajo la premisa de que cada miembro de la comunidad ha de tomar conciencia de sus problemas y necesidades, participando activamente en la resolución de los mismos. El proceso de mejora está abierto a toda persona que forme parte de ese contexto. En referencia al diseño de actividades, lo primero es evaluar los conocimientos y habilidades previas a fin de intentar garantizar el éxito posterior, unido al logro de la competencia autónoma de cada uno, ya que el resultado revierte directamente en la comunidad. El factor emocional conecta lo ecológico y lo comunitario, puesto que cuando uno es capaz de desenvolverse en un acto de

forma ajustada se produce la satisfacción. De la emoción satisfactoria nace la automotivación —generadora de nuevas acciones sucesivas—, garantizando la vivencia de la educación como algo permanente. Esta perspectiva pretende explicar cómo las emociones y la motivación intrínseca están íntimamente ligadas; por ello, el encaminarlas consecuentemente hacia el logro de objetivos educativos es esencial para el despliegue de procesos que impulsan el desarrollo integral del sujeto.

Lo que se plantea, entonces, es la exigencia de la creación de un nuevo ámbito de intervención, la *Pedagogía Afectivo-Emocional*.

Concretamente, la parte empírica de la investigación analiza —en el marco de los afectos y de las emociones— el grado de capacitación emocional de los estudiantes de las diplomaturas de *Educación Social* y de *Magisterio*. A tal efecto, a los 500 sujetos que configuraron la muestra se les aplicó un cuestionario de autocomplimentación, compuesto de 86 ítems de respuesta dicotómica agrupados en 4 categorías: *desdenoso/a*, *desaprobador/a*, *permisivo/a* y *capacitado/a emocionalmente*, que constituían los perfiles emocionales de la muestra.

En la investigación se constató que el perfil conductual en *Educación Social* es *capacitado/a emocionalmente*, *permisivo/a*, *desaprobador/a* y *desdenoso/a*. La tendencia reflejada se orienta al equilibrio y a la armonía porque se incluye parte de la educación emocional en los procesos de educación no formal e informal con una orientación comunitaria. En las diplomaturas de

Magisterio el perfil conductual es *capacitado/a emocionalmente, desaprobador/a, permisivo/a y desdeñoso/a*, lo que indica que en la formación de los maestros se está priorizando el aspecto cognitivo frente al intelectual, manifestando una rigidez cognitiva y linealidad del conocimiento.

Todas estas titulaciones tienen como denominador común que en la variable *capacitación emocional* el potencial de desarrollo es inferior al nivel preciso para poder hablar de una educación integral.

Atendiendo a las comparaciones *intratitulación* se constató que no existen diferencias estadísticamente significativas en *Educación Social*, pero la tendencia de respuesta en la escala es «poco» en cada una de las variables, destacando que en la categoría *desdeñoso/a*, el baremo de respuesta es «nulo» y la *capacitación emocional* es inferior a la media, indicando la necesidad de intervención para desarrollar, en lo posible, el potencial de esta variable. En las titulaciones de *Magisterio* existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos primeras categorías (*desdeñoso/a* y *desaprobador/a*) con predisposición al valor «poco», resultando no significativas en las de *permisivo/a* y *capacitado/a emocionalmente*, pero con la misma preferencia en la escala. Su *capacitación emocional* sigue por debajo de la media, lo que apunta la necesidad de una Formación Permanente del Profesorado con

posibilidades de paliar esas diferencias tan dispares, que bien pudieran estar repercutiendo negativamente en el desempeño docente.

Existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al análisis *intertitulación*, tanto en los primeros como en los terceros, en las dos primeras categorías (*desdeñoso/a* y *desaprobador/a*).

La investigación evidencia la pluri-dimensionalidad de las emociones y la multifuncionalidad emocional (motivacional, adaptativa, informativa y social), lo que deriva en un amplio abanico de posibilidades para la acción.

El estudio pone de manifiesto la necesidad de desarrollar con urgencia un enfoque holístico que haga explícitas ambas dimensiones humanas. No en vano el desarrollo integral de la personalidad requiere el desarrollo concomitante de lo cognitivo y de lo emocional.

Además, como estrategia de prevención, la educación afectivo-emocional no es sólo específica del ámbito educativo sino que marca efectos potencialmente beneficiosos desde todo lo que implica un análisis social de la prevención.

Con todo, se asume que la *Pedagogía Afectivo-Emocional*, entendida como espacio consolidado de análisis concluyente para la *Pedagogía Social* y la *Teoría de la Educación*, es perfectamente construible y susceptible de ser incluida en la formación teórico-práctica de los presentes y futuros profesionales de la educación.

HERNÁNDEZ PRADOS, M.^a Ángeles. *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia. Junio, 2004 (tesis doctoral dirigida por el Dr. Pedro Ortega Ruiz).

El creciente interés por la calidad en todos los ámbitos, especialmente en el educativo, ha llevado a los profesionales de la educación a cuestionarse acerca de todos aquellos problemas que dificultan el proceso de formación de las nuevas generaciones, tratando de garantizar un correcto aprendizaje y una sana convivencia en los centros escolares. Cada día más, la sociedad toma conciencia de que las situaciones de conflictividad y de violencia que los escolares viven en los centros educativos son una realidad. Esta realidad «problemática» genera una serie de consecuencias devastadoras en aquellos que la padecen, los que la provocan y los que la viven de manera indirecta. Por tanto, todos los estudios que faciliten un mayor conocimiento de estos sucesos, de modo que orienten las futuras intervenciones, gozan de interés social y de una gran aceptación en la comunidad educativa.

La mayoría de las investigaciones y escritos de conflictividad escolar destacan a la familia como una de las variables que intervienen en el origen de estos sucesos. No obstante, se observa, por un lado, que los estudios se centran principalmente en las dinámicas *bullying* más que en la conflictividad escolar; y, por otro, que la atención que se presta a las variables familiares es menor que las variables personales, relacionales y escolares. Por ello, y partiendo de

la premisa de que en las familias donde se vive un clima de conflictividad intrafamiliar se favorece la predisposición de los niños a generar conflictividad escolar, la investigación plantea el siguiente problema: ¿Qué influencia tienen las variables familiares asociadas a la conflictividad familiar en el fenómeno de los conflictos escolares?

La tesis *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar* consta de ocho capítulos en los que se pretende ofrecer una amplia visión de la problemática de los conflictos y la violencia escolar, centrándose sobre todo en dar respuesta al problema de investigación anteriormente mencionado. De la revisión de las fuentes se puede comprobar que existen una serie de términos íntimamente conexiónados entre sí que se prestan a confusión, concretamente los referidos a la violencia, agresividad, indisciplina, maltrato entre iguales y conflictividad escolar. Todos estos términos han sido analizados ampliamente en el primer capítulo para delimitar y clarificar el problema objeto de estudio.

En segundo lugar, se recogen las principales investigaciones que se han realizado en Europa (países escandinavos, Reino Unido, Inglaterra, Irlanda, Alemania, Francia, Holanda, Italia, Portugal y España), centrándose especialmente en el panorama español, ya que es el contexto en el que se enmarca esta investigación. También se han contemplado en este capítulo las principales tendencias europeas sobre violencia escolar que proporcionan los resultados obtenidos de las investigaciones, así como la situación actual de la violencia escolar en el panorama español (el grado de incidencia de estos

sucesos, el tipo de violencia escolar, los lugares de mayor riesgo, las reacciones ante el maltrato y otros aspectos de interés).

En tercer lugar, teniendo en cuenta que los conflictos y la violencia escolar tienen un origen multifactorial, se han estudiado los distintos factores que influyen en estos sucesos. Concretamente, se ha profundizado en la incidencia de *factores sociales* como el individualismo imperante, supremacía de la razón instrumental, la globalización, pérdida de tradiciones y raíces, excesivo consumismo, influencia de lo económico y del consumo de drogas, algunas tendencias políticas que favorecen estos métodos violentos y, en general, la implantación de una cultura de violencia frente a una cultura de paz. También se ha estudiado la incidencia de los *medios de comunicación* en el origen de los conflictos escolares, así como las características de los *centros educativos* que pueden estar favoreciendo la aparición de estas situaciones que tanto dañan la convivencia (aspectos legislativos, organizativos, estructurales, clima escolar y el profesorado y su docencia). Por otro lado, se ha profundizado en el papel que las *relaciones interpersonales* que el alumno establece dentro del aula tienen en el origen de los conflictos escolares, centrándose sobre todo en el grupo de iguales. Por último, se han contemplado las *características personales* implicadas en la manifestación de conductas violentas y situaciones de conflictividad escolar.

Dado que el propósito principal de esta tesis es profundizar en las variables familiares que inciden en los conflictos

escolares, se ha considerado necesario abordar, en un capítulo aparte, la *familia* y su papel en esta problemática. En este capítulo se han estudiado brevemente los cambios experimentados por la familia en las últimas décadas, así como las tendencias futuras hacia donde ésta se encamina. Pero el verdadero cuerpo teórico lo componen los distintos aspectos familiares que inciden en el origen de los conflictos y de las situaciones de violencia escolar. En este sentido, se han analizado variables relacionadas con la estructura familiar (tipo de familia, número de miembros, vivienda familiar, nivel socioeconómico, etc.), variables relacionadas con la educación familiar, la crisis de la familia como transmisora de valores, y, por último, variables relacionadas con el clima familiar, haciendo especial hincapié en la relación entre padres e hijos y los conflictos que se ocasionan entre ellos.

En lo que se refiere al estudio empírico (capítulo cinco) se describe todo el diseño metodológico de la investigación. Se trata de una tesis descriptiva en la que se persiguen cuatro objetivos generales:

1. Describir aspectos básicos de la situación familiar de los alumnos, a partir de la valoración que realizan de la misma.
2. Analizar aspectos de la conflictividad escolar, según la valoración que los alumnos hacen de la misma.
3. Identificar qué variables de la realidad familiar tienen relación con la presencia de conflictos en la familia.

4. Conocer si las variables familiares asociadas a la conflictividad familiar están relacionadas con la situación de conflictividad escolar.

El primer y segundo de estos objetivos han sido abordados en el capítulo sexto de la tesis, en el que se ha procedido a comentar los resultados obtenidos en el cuestionario de relaciones interpersonales familiares y escolares y los resultados del cuestionario Bull-Sociograma, obteniéndose una información muy útil y abundante de la situación familiar y la situación escolar en la que se encuentran los alumnos que componen la muestra productora de datos. De estos datos se concluye que la mayoría de los alumnos vive una realidad intrafamiliar caracterizada por la presencia de conflictos. Del mismo modo, una gran cantidad de alumnos presenta conflictos escolares que son gestionados adecuadamente por la mayoría e inadecuadamente por algunos que recurren a la violencia, entre los cuales se encuentran los alumnos implicados en las situaciones de maltrato entre iguales (*bullying*). En los centros escolares la respuesta violenta a los conflictos es más frecuente que las dinámicas de agresión-victimización, caracterizadas por la superioridad de uno sobre otro y la continuidad de las agresiones. El tercer y cuarto objetivo han sido cubiertos mediante un análisis cruzado de variables que se ha recogido en el capítulo séptimo. Para realizar todo el estudio estadístico de los datos se ha recurrido al programa informático SPSS, aunque previamente ha sido necesaria la categorización y posterior codificación de la información

cualitativa obtenida en las cuestiones abiertas. A continuación se destacan algunas de las conclusiones más importantes obtenidas de este análisis:

En primer lugar, el conflicto familiar no es sinónimo de violencia familiar, ya que el conflicto en sí mismo no es necesariamente negativo. En segundo lugar, los conflictos familiares no se encuentran asociados significativamente a las variables estructurales de la familia, lo que implica que no puede sostenerse como premisa que las familias monoparentales, apoyándose en la ausencia de uno de los progenitores, son ambientes inadecuados para el desarrollo de los menores. En tercer lugar, se constata que un mayor número de hermanos no es indicativo de una mayor presencia de conflictos entre ellos, así como el predominio de los conflictos entre padres e hijos sobre la conflictividad entre hermanos. En cuarto lugar, los resultados de este estudio apuntan a que el modo de gestionar los conflictos, las expectativas que los padres se forman de los hijos, el tipo de relación que los hijos mantienen con sus padres y el diálogo familiar son las variables que tienen mayor peso estadístico en la conflictividad intrafamiliar. En quinto lugar, se ha establecido la relación entre cada una de estas variables familiares asociadas a la conflictividad en la familia con la conflictividad escolar, observándose que todas ellas mantienen una relación significativa con la mayoría de las variables de conflictividad escolar. Sin embargo, se encuentran más implicadas en la presencia de conflictos y en el modo de gestionarlos que en la dinámica *bullying*. En definitiva, se puede

afirmar que existe relación entre las variables que inciden en la conflictividad familiar, antes señaladas, y la conflictividad escolar.

MONTERO PADRÓN, Barbarita. *La educación moral en el currículo de la escuela secundaria básica: una propuesta para el contexto cubano*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. Noviembre de 2004 (tesis doctoral dirigida por el Dr. D. José Vicente Peña Calvo).

La tesis que se presenta constituye un estudio de carácter integral sobre el desarrollo de la educación moral en el contexto cubano, y en particular en Cienfuegos, el cual ha permitido una caracterización de la práctica educativa en este ámbito del saber y de la vida de los sujetos en la escuela secundaria básica. El mismo ha posibilitado la comprensión de las dificultades que se están presentando en este tipo de enseñanza y la elaboración de una propuesta para la inclusión de la educación moral en el currículo, la cual debe ser utilizada de manera contextualizada, ajustándose a las características y necesidades de cada centro.

El trabajo se estructura en dos partes. La primera comprende el marco teórico, contextual, y los posicionamientos de la autora en el tema, y se estructura, a su vez, en varios capítulos: Teorías en educación moral, El contexto social y educativo de la educación moral en Cuba y Fundamentos para la educación moral. La segunda parte constituye el marco metodológico para la investigación que se desarrolla y

consta de tres capítulos: Metodología y fases de la investigación acerca de la educación moral en Cuba, Análisis y presentación de los resultados y La labor de educación moral desde el punto de vista del proceso docente educativo: propuesta para la inclusión de la educación moral en el currículo. El informe cuenta, además, con introducción, conclusiones y recomendaciones para futuras líneas de investigación, bibliografía y anexos.

En la conformación del marco teórico, sin pretender hacer un análisis histórico filosófico, hemos tomado en cuenta las teorías más significativas sobre la educación moral, a saber, la teoría sociológica de Emile Durkheim, las posiciones del cognitivism de Piaget y Kohlberg y, más recientemente, las posiciones del comunitarismo, que presentan una panorámica general del planteamiento del problema en el mundo. En la consolidación de las posiciones propias, consideramos además los aportes de la psicología soviética, en los trabajos de L. Vigotsky, A. N. Leontiev y S. L. Rubinstein. Se consultaron, además, autores representativos de la temática en el ámbito español, como Miquel Martínez, Joseph María Puig Rovira y otros representantes del Grupo de Investigación en Educación Moral, de la Universidad de Barcelona; José Rubio Carracedo; Antonio Bolívar Botia y Taberner Guasp, de la Universidad de Granada; y del contexto cubano, José Ramón Fabelo Corzo, María Isabel Domínguez, Fernando González Rey, Albertina Mitjans y Nancy Chacón, entre otros. Estos supuestos, en general, han sido seleccionados por considerarlos próximos a las concepciones de la educación moral en el contexto

cubano, que nos han permitido llegar a construir un marco teórico adecuado a las condiciones de dicho contexto.

Desde estos puntos de vista, hemos llegado a una perspectiva teórica que parte de considerar el carácter de sistema de la educación moral como componente del proceso integral de educación de la personalidad, que se conforma a través de todos los procesos de actividad y comunicación en que entra el individuo en su vida cotidiana como un proceso práctico de construcción de la vida moral y cívica.

Dadas las características del objeto de estudio —la educación moral en la escuela—, hemos asumido la investigación desde una perspectiva interpretativa, pues entendemos que los fenómenos de la vida espiritual de la sociedad pueden entenderse sólo desde la interpretación de los sujetos implicados en ellos. No obstante, en los métodos e instrumentos se conjugan tanto los de tipo cuantitativo como los cualitativos, que se han ido complementando en un proceso continuo de sucesivas aproximaciones a la comprensión integral del fenómeno estudiado.

El trabajo de campo comprende cuatro etapas. En la primera, nos dirigimos a explorar los aspectos más importantes de la conciencia y la práctica moral de los estudiantes, dónde se centran sus relaciones interpersonales, a qué problemas conceden mayor interés y, por tanto, se convierten en temáticas relevantes de su vida y educación moral, en cuáles de estas temáticas demandan orientación conductual práctica. Como resultado de esta primera etapa se obtuvo el diagnóstico del desarrollo moral de los estudiantes, determinando aquellas áreas donde

demandan educación moral. Este diagnóstico se hizo a partir de la identificación de los dos ámbitos principales de la conducta y la conciencia ciudadana de los estudiantes: la moral personal y la moral pública. En esta última se consideró, para su análisis, la vida moral en la escuela y la vida social en general. Como resultado adicional pudo conocerse, además, cómo están influyendo las condiciones del medio en que se está desarrollando la educación de los estudiantes, sobre su conciencia y conducta ciudadana.

Los resultados de la primera etapa nos plantearon la necesidad de profundizar en las condiciones de actividad/comunicación, y de la práctica educativa en particular, que están afectando el proceso de educación moral, fundamentalmente en la escuela. Así, en la etapa de profundización se realizó un análisis comparativo entre la política y la práctica educativa, que nos permitió revelar las insuficiencias que se están dando en la labor de la escuela y de los docentes en particular.

Para realizar este estudio se procedió, en un primer momento, al análisis de los documentos oficiales que norman la política del Ministerio de Educación relacionados con la «formación de valores», dirigido a caracterizar la política del Estado sobre la educación ideológica en general y la educación moral en particular, especialmente en la enseñanza secundaria básica, que sirvió de base para el posterior análisis de la práctica educativa y la contrastación entre ambas. Sobre la base de la caracterización de la política educativa en educación moral se procedió, en un segundo momento, a la caracterización de la práctica educativa y su contraste

con la primera, que nos permitió determinar las dificultades de la práctica educativa en educación moral. En general se pudieron identificar dos grandes categorías para el análisis: los problemas relativos al desarrollo del proceso docente y los problemas organizativos. Respecto a los primeros se pudo concluir acerca del carácter tradicional de la clase, centrada en lo instructivo por encima de lo educativo; falta de vínculo entre las asignaturas, para abordar la labor de educación moral con carácter interdisciplinar y necesidades de preparación profesional de los docentes y de formación de la familia. Con relación a los problemas organizativos se determinó la inexistencia de un proyecto educativo de centro, para abordar la labor de educación moral con carácter sistémico; no existencia de un clima institucional que favorezca el protagonismo estudiantil; poco vínculo de la escuela con la familia, la comunidad y las organizaciones e instituciones sociales.

En la tercera etapa, a partir de las dificultades detectadas en la anterior, se procedió a realizar un análisis de la práctica educativa, que integra los resultados de las etapas anteriores, a partir de las percepciones que sobre el proceso tienen todos los implicados en el mismo —tanto educadores, como los estudiantes y sus familias— que permitieran entender sus concepciones acerca de la vida y la educación moral, en la relación con las condiciones de actividad y comunicación en que este proceso se desarrolla, en las condiciones concretas de las escuelas tomadas como sub-grupos de estudio, de manera tal que permitiera entender el proceso de manera integral.

La etapa de verificación de los resultados no puede considerarse como un último momento en el proceso de investigación, sino que fue realizándose a través de todo el estudio, en el cual nos fuimos aproximando de manera concéntrica al objetivo planteado.

Como resultado del proceso investigativo se pudo llegar a conclusiones sobre la necesidad de adecuación pedagógica del modelo social que se propone, de manera que permita abordar la educación moral desde una estrategia pedagógica científicamente fundamentada. Para satisfacer este objetivo, se realiza una propuesta para la inclusión de la educación moral en el currículo de secundaria básica, con carácter sistémico, que comprende tres dimensiones: la curricular, la personal y la organizativa. La dimensión curricular comprende los fundamentos pedagógicos para la determinación de las finalidades, los contenidos, los procedimientos metodológicos, así como para la concepción de las actividades extradocentes y extraescolares, dirigidas a la educación moral. La dimensión personal propone abordar de manera sistémica todos los aspectos de la personalidad con una intencionalidad moral: lo cognitivo, lo afectivo-emocional y lo conductual. La dimensión organizativa se aborda como el medio que permite el desarrollo de la educación moral en la escuela, y parte de la concepción de la escuela como comunidad de participación, que permita integrar a todos sus miembros de forma activa en la vida del centro, como espacio de educación moral. La tesis fue defendida el 29 de noviembre de 2004, mereciendo la máxima calificación.

SABBATINI, Marcelo. *Museos y centros de ciencia virtuales. Complementación y potenciación del aprendizaje de ciencias a través de experimentos virtuales*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. Noviembre de 2004 (tesis doctoral dirigida por los Drs. Miguel Ángel Quintanilla y Joaquín García Carrasco).

Este trabajo de investigación es el primero presentado como tesis de doctorado dentro del programa de Tercer Ciclo «Procesos de formación en espacios virtuales» de la Universidad de Salamanca. El título del programa señala el marco en el que se diseñan las líneas de investigación. ¿En qué medida pueden quedar modificados los procesos de formación, cuando en su diseño pedagógico se insertan las virtualidades instrumentales de las tecnologías informacionales? Entre los diseños posibles se encuentra el del acceso a los objetos de ciencia y tecnología y el de apoyar mediante estructuras en red la alfabetización científica y tecnológica. A través de aplicaciones de tecnología informacional se pueden potenciar las funcionalidades de los museos científicos tradicionales y aumentar las categorías de objetos de exhibición, incluyendo simulaciones. Por esta vía se pueden visionar objetos de la ciencia y la tecnología que, de otra manera, permanecerían inaccesibles: objetos infinitesimales en tamaño, por ejemplo, la estructura del átomo, objetos infinitamente grandes, por ejemplo, los agujeros negros y las estrellas en formación, objetos enormemente complejos, por ejemplo, un hormiguero o la simulación de la caída del Imperio Azteca.

El objetivo principal de esta tesis doctoral es caracterizar las diferencias entre los museos científicos virtuales y los museos tradicionales, relacionando las nuevas posibilidades ofrecidas por los primeros, así como los retos de su implementación. Como objetivo secundario, se investigan las nuevas posibilidades de aprendizaje y enseñanza en el ámbito de las ciencias y las tecnologías ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y del conocimiento, en especial Internet, que podrían incorporarse a las actividades de los museos científicos virtuales, con especial énfasis en los experimentos virtuales y en los entornos virtuales de aprendizaje.

La primera parte de la tesis consiste en una amplia revisión crítica de la literatura sobre el tema, con especial atención a la serie de conferencias denominadas *Museums and the Web*, realizadas a partir de 1997 hasta la actualidad, donde se plantean discusiones acerca de la filosofía, objetivos, gestión y evaluación de sitios Web de museos, más allá de las consideraciones de planificación y gestión. Los principales rasgos distintivos del museo virtual son la capacidad de interconectar toda información disponible y de posibilitar el acceso a la misma a usuarios, sin que importe el lugar de residencia. En la práctica, el museo virtual se instituye en acervo de recursos multimedia interactivos, asumiendo la forma de una cibersociedad que trasciende límites geográficos y temporales, superando en el acceso a contenidos culturales las restricciones de personas con discapacidad; establece un canal de comunicación y diálogo entre los visitantes y los profesionales del museo, de

forma relacionada, pudiendo crear grupos de intereses especiales con proyectos intermediados por el contenido del museo y se constituye en foro de encuentro potencial para los sujetos de la sociedad.

En la primera parte se lleva a cabo también una revisión bibliográfica de todos los campos disciplinarios involucrados: la comunicación pública de la ciencia y sus distintas modalidades (capítulo 2), los museos científicos y centros de ciencia, en su papel respecto a la percepción pública de la ciencia y de la tecnología (capítulo 3), el aprendizaje de las ciencias, la educación en el museo y otros contextos informales y no formales de aprendizaje (capítulo 4) y los principios teóricos y los de aplicación de las nuevas tecnologías de información y comunicación a procesos formativos en red (capítulo 6). Los conceptos de virtualidad y simulación, como formas de representación de la realidad (capítulo 1) son estudiados con el objetivo de establecer los marcos de referencia para la argumentación posterior.

La segunda parte, mediante un estudio de carácter empírico, trata de identificar los contenidos y estrategias de acción utilizadas por museos y centros de ciencia en el ámbito digital. A través de un análisis de contenidos sistemático se han identificado cuáles son sus contenidos y funcionalidades, cuál es la situación de los museos virtuales de Iberoamérica en relación con el resto del mundo. Como resultado, se observa una gran diferencia de los museos situados en este ámbito territorial, en comparación con otros países, en la medida en que no sólo no

aprovechan las potencialidades de los museos «verdaderamente» interactivos (aquellos que proporcionarían visitas genuinas en el dominio digital) sino que muchos de ellos no trasladan la información del museo físico a Internet o ponen poco énfasis en el marketing y en la captación de visitantes. El análisis estadístico de los resultados y la correlación entre tres indicadores refleja, respectivamente, la medida en que estos museos proporcionan la información relacionada con el museo físico, cuál es la información básica disponible en el museo virtual y qué contenidos se proyectan a la interacción y comunicación en el contexto informacional. De ese análisis se obtienen algunas conclusiones acerca de la trayectoria de construcción de estas instituciones consideradas del «tercer entorno». En primer lugar, el museo físico es un punto de partida para la construcción del museo virtual, con la transposición de los contenidos ya existentes a una representación digital, para luego experimentar con visitas puramente virtuales. La segunda conclusión proporciona un criterio de diseño: la creación de un museo virtual verdaderamente interactivo pasa necesariamente por el desarrollo de un buen museo virtual básico, un buen expositorio de objetos de ciencia y tecnología. Estos resultados parecen indicar que los cambios conceptuales, culturales y organizacionales necesarios para la implementación de los museos virtuales deberían basarse en las iniciativas existentes para, a partir de ahí, utilizar el concepto de virtual como interacción social, frente a un enfoque excesivamente basado en el artefacto digital.

En la tercera parte se hace la propuesta de una iniciativa de carácter tecnológico denominada «Escaparate Digital de Recursos Multimedia en Ciencia y Tecnología», cuyo objetivo principal es establecer nexos entre la enseñanza formal de las instituciones de formación y los museos científicos y centros de ciencia, en su misión común de alentar el interés por la ciencia y hacer asequibles los conocimientos científicos y tecnológicos. La base de argumentación de tal propuesta es que las acciones formativas realizadas en los museos científicos y centros de ciencia virtuales pueden (y deben) estar en consonancia con el panorama más general de la educación soportada tecnológicamente, en particular con la concepción de una economía de objetos de aprendizaje, utilizando los estándares técnicos educativos adecuados que trasladen a este concepto a los objetos museísticos virtuales. La convergencia conceptual entre el «meta-centro», o museos de museos, y los repositorios digitales, entendidos como dispositivos centrales de acceso a la información, puede servir de base, entonces, para acciones colaborativas que maximizan el beneficio económico, mejoran la economía de recursos, fortalecen la imagen de los museos virtuales ante la sociedad, posibilitan exposiciones y actividades más ricas y aumentan la sinergia entre distintos profesionales y distintas instituciones en el ámbito intercultural e internacional.

De la tesis de doctorado se deriva una propuesta pedagógica «realista», en la cual se reconcilian los conceptos de «real» y «virtual», en la medida en que se propone el último como un medio, un canal, para realizar acciones pedagógicas y museísticas de efectos formativos reales. Así, cabe destacar que, más que un intento de sustituir los museos tradicionales y la experiencia de visita y de contacto con el objeto museístico, los museos virtuales encuentran su razón de ser en aquellas experiencias que pertenecen exclusivamente al ámbito digital, en tanto que potenciador de la accesibilidad del real. El concepto de museo virtual maduro no amenaza a las instituciones reales, sino que se presenta como alternativa de expresión y de acción, además de como un campo de innovación propicio a nuevas experiencias museísticas, por una parte, y de la investigación pedagógica y científica, por otra. En conclusión, los museos virtuales abren innumerables posibilidades de acceso a manifestaciones y creaciones culturales que ni la escuela ni los textos pueden resolver por sus limitaciones como instrumentos de acceso a la cultura, al tiempo que complementa de manera relevante las posibilidades de formación que tanto las aulas como los textos pueden promover. La tesis fue defendida el 26 de noviembre del 2004 y mereció la máxima calificación.

SILVA ROLLA, Maria Noémia. *A implementação do Programa Filosofia para Crianças no contexto socio-educativo português*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Febrero de 2004 (tesis doctoral dirigida por el Dr. Miguel Á. Santos Rego).

Esta investigación aborda, desde una perspectiva histórico-descriptiva y evaluativa, la presencia y desarrollo del Programa *Filosofía para Niños* en escuelas portuguesas, constituyendo una importante aportación al conocimiento educativo, mediado en este caso, por el análisis contextualizado (la realidad socioeducativa de Portugal) de un programa pedagógicamente innovador.

El origen del estudio obedece a razones motivacionalmente relacionadas con la identificación de las condiciones favorables a la consecución de cambios significativos en la práctica educativa, sin que tales cambios tuviesen que circunscribirse, necesaria y exclusivamente al área de filosofía. Y alentado, además, por la concreción que el programa permite de algunos posicionamientos, e incluso valores morales, que proyectan vías de realización personal y profesional en el ámbito educativo.

Se lleva a cabo, en la primera parte, un análisis del sistema educativo y de la enseñanza en el país luso a lo largo del siglo xx, prestando especial atención a las contradicciones que han impulsado movimientos de cambio en la década de los setenta. Así, en el capítulo primero se abordan algunos aspectos de la evolución de la organización curricular hasta la Revolución del 25 de

abril que supuso la congregación de sinergías para la progresiva resolución de los problemas educativos, ya fueran los de la formación del profesorado, el desarrollo de nuevos currícula, o la propia gestión de las escuelas. Desde esa experiencia, se dibuja el cuadro que recoge la «Ley de Bases do Sistema Educativo» (1986), todo ello abordado en el segundo capítulo, en el que además se lleva a cabo una revisión curricular de la Enseñanza Básica y Secundaria en el momento actual y algunas perspectivas alternativas de cambio en educación que han emergido en Portugal en las décadas 70 y 80.

El apartado segundo (capítulos tercero y cuarto) está dedicado a la descripción del programa y su implementación en el contexto educativo portugués. En tal marco de referencia, el Programa *Filosofía para Niños* recoge y proyecta un modelo educativo susceptible de ser entendido dentro de un enfoque de educación para la ciudadanía. Se presta, asimismo, especial atención a la cuestión metodológica implicada, la *comunidad de investigación* como eje de acción y cambio educativo.

Una vez llevada a cabo esta exhaustiva tarea de fundamentación, se procede, en la tercera parte, a un examen cualitativo del programa. En ese sentido, se analizan pormenorizadamente las experiencias llevadas a cabo en cuatro regiones del país (Alentejo, Algarve, Lisboa y Porto), con tres niveles de escrutinio básicos: estructura, funcionamiento y evaluación situacional.

Atribuyendo al programa inequívocas bondades pedagógicas, y después de ponderar las ventajas y desventajas mencionadas en el estudio cualitativo

de los profesores comprometidos, se indagó (capítulo 6) respecto de los efectos cognitivos, socioafectivos, sociomORALES y actitudinales en los alumnos.

Lo que se ha podido comprobar es una significativa relación entre el programa y un mejor aprendizaje de los procesos de justificación, racionalización y validación de lo enseñado y aprendido.

Entre otras cuestiones, la valoración de la autonomía, así como la predisposición a pensar acerca del propio pensamiento, conocer el propio conocimiento y como éste se construye, legitiman una visión más optimista desde el programa.

Las principales conclusiones que se extraen de la presente investigación sobre el programa *Filosofía para Niños* se relatan a continuación.

El programa aparece en el panorama educativo portugués en un contexto sociopolítico de cambio cuyo escenario cultural se presentaba favorable a la introducción o desarrollo de reformas, fundamentalmente aquellas mejor encuadradas en un proceso de democratización en emergencia. Mientras tanto, se podría decir que el Programa *Filosofía para Niños* se reveló menos propicio para una asunción generalizada en la escuela pública —a pesar de algunos sucesos casuísticos— que para grupos ligados a movimientos de renovación pedagógica, movidos por una enorme ansia de cambio.

Además la metodología, cuya piedra angular viene dada por el concepto de *comunidad de investigación*, mereció especial relevancia en la estimulación del cambio que desencadenó en los participantes.

Fue significativo el interés manifestado no sólo por el Ministerio de Educación, instituciones culturales, ayuntamientos, etc., sino también por la conjunción de esfuerzos de profesores singulares dispersos por todo el país. De ese interés es testimonio la creación del Centro Portugués de Filosofía para Niños, del Centro Ménon y de la Asociación «Além de Nós», tres de los pilares en los que se habían centrado algunas de las más estimulantes experiencias.

Es preciso reconocer que sólo superficialmente se verifica la cobertura del programa en el territorio nacional. Múltiples han sido las razones encontradas para la casi circunscripción de su núcleo operacional a Lisboa; de entre otras se destacan las siguientes: la dificultad para dar continuidad a las iniciativas que no obtuvieron apoyos institucionales sistemáticos; la supresión de apoyos por parte del Ministerio de Educación; la carencia de soporte institucional de dos de los tres centros que operan con el programa en Portugal; y la escasez de diálogo, colaboración y coordinación de los tres centros.

El Programa *Filosofía para Niños* surgió como un horizonte de operacionalización de algunos de los valores de innovación creíbles para los profesores: la experiencia de un verdadero ejercicio de autonomía en el espacio-aula, en *comunidad de investigación*, a través de un pensamiento activo y crítico conjunto (profesores y alumnos); la promoción, en los alumnos, de importantes habilidades de raciocinio que les permitiesen posteriormente optar, decidir razonable y responsablemente, en

contacto con problemas concretos, singularmente los de tipo moral.

Fue clara la consonancia verificada entre las finalidades de la escuela y las potencialidades del Programa *Filosofía para Niños*, convergiendo en la meta fundamental, no otra que la educación para la ciudadanía. En lo que respecta a la relación escuela/familia, el programa supuso una proyección significativa, si bien al no tener la investigación carácter longitudinal, poco prudente sería llevar a cabo extrapolaciones en esta materia.

La Filosofía para Niños se mostró capaz de configurar una respuesta, de efectos creíbles y fecundos, a los desafíos que pueden verse genéricamente plasmados en la Ley de Bases del Sistema Educativo, así como en los documentos reguladores de la actual discusión de la reforma en curso. Dadas las características y los principios que lo constituyen, debería, a nuestro entender, dejar el ámbito de la mera experimentación ad hoc, para ganar, en los documentos emanados del ministerio, otra visibilidad.

Además de la reacción unánimemente favorable por parte de los profesores implicados en el programa, constituyó también motivo de atención generalizada el hecho de que esos profesores tuvieran acceso a programas de formación vivenciados en *comunidad de investigación*. El carácter (aún) transitorio de la experiencia ha generado, por otro lado, un escaso número de ofertas de formación, agravado por el acantonamiento de personas en formación y formadores en áreas y segmentos muy restringidos del tejido nacional.

Se concluye afirmando la contribución significativa del programa al debate e incluso a un mejor análisis de las innovaciones educativas en Portugal. También se podrían derivar importantes conocimientos sobre las condiciones (políticas, comunitarias, desarrollo profesional, reforma curricular, etc.) que conforman e impulsan su operacionalización dinamizando grandes metas cognitivas y cívico-morales, no limitándose, por lo tanto, a simples finalidades instructivas.