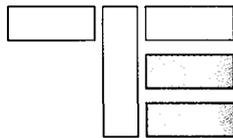


TESIS DOCTORALES



DÍAZ LUQUE, José María. *Teoría curricular y construcción de materiales. Una propuesta innovadora para la ESOA*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla. Noviembre de 2005 (tesis doctoral dirigida por el Dr. Antonio Bernal Guerrero).

La génesis de esta tesis doctoral se encuentra en dos momentos distintos. Por un lado, cubrir la carencia educativa del alumnado mayor de dieciocho años que intenta conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria. Por otro lado, las dificultades generadas tras la implantación de la ESOA (Educación Secundaria Obligatoria de Adultos). La confluencia de estas dos circunstancias produce, entre otras necesidades, el diseño e implementación de materiales curriculares, inéditos hasta el momento en la Educación de Personas Adultas. Más concretamente, los objetivos específicos planteados son: en primer lugar, conocer la Educación de Personas Adultas desde un contexto amplio como el europeo hasta el más cercano como el andaluz, y valorar críticamente la Nueva Cultura Escolar y el cambio escolar, a la luz de las nuevas transformaciones socioculturales. En segundo lugar, analizar los materiales curriculares de la ESOA y más específicamente los del área de Ciencias Sociales. En tercer lugar, reflexionar sobre las dificultades e inconvenientes del diseño de materiales curriculares, y así, poder formular Proyectos Curriculares de Etapa de la ESOA, que permitan diseñar e implementar los propios materiales curriculares, según las necesidades del centro. Por último, mostrar la conveniencia

de la perspectiva práctica en la investigación curricular y deliberar sobre la construcción y aplicación de modelos de análisis de materiales curriculares.

Con estos propósitos como objetivo, es justo reconocer la profusa labor ofrecida en el estudio del tema, en un extenso trabajo que se recoge a lo largo de tres tomos. Asimismo, resulta elogiable el esfuerzo de presentación, concreción y desenlace que realiza el autor en las cuestiones proemiales y conclusiones, acerca de una temática nada fácil. Facilitando así una perspectiva de la significación, conceptualización y dificultades que se plantean en la Educación de Personas Adultas y en la elaboración de materiales curriculares en la ESOA.

En la primera parte, *Contextualización Conceptual e Histórica de la Educación de Personas Adultas*, constituida por dos capítulos, el autor realiza un estudio sobre las etapas de la Educación de Personas Adultas centrándose en las aportaciones y avances más significativos en los últimos cincuenta años. A su vez, hace un análisis de la Educación de Personas Adultas desde el ámbito europeo, nacional y regional, con el objetivo de conocer los referentes legislativos que van marcando la convergencia europea en materia de Educación de Personas Adultas. Además, distingue la asincronía existente entre el desarrollo de la Educación de Personas Adultas en Europa y en el ámbito nacional. Desde este contexto, el estudio centra su interés en la Educación de Personas Adultas en Andalucía, y más concretamente, en los últimos dos decenios, período donde se han asumido plenas competencias

en educación, y se han desarrollado determinadas políticas en Educación de Personas Adultas.

Fundamentación teórica del enfoque curricular adoptado es el título de la segunda parte, formada por cuatro capítulos. En ella se reflexiona sobre el cambio educativo y los conceptos imbricados en el mismo, tales como, innovación, reforma y mejora. Asimismo, se plantea la conveniencia de exponer de manera diáfana la incidencia de la sociedad en todo el espectro educativo de reformas e innovaciones, y más concretamente, en la Educación de Personas Adultas. A partir de esta conceptualización, se analizan las relaciones y dificultades entre cambio e innovación, sobre todo, atendiendo a la complejidad de la situación actual. Discernida toda la problemática implícita al cambio, se señalan las perspectivas presentes y futuras del cambio educativo, abogando por la confluencia de teóricos y prácticos de la educación, con el propósito de iluminar las incertidumbres que nos hacen zozobrar en la decisión de tomar la escuela como centro de reflexión, de cambio y de mejora escolar. Todo ello significa el tránsito hacia una Nueva Cultura Escolar, donde el centro es el punto central del cambio, y el profesorado es considerado como uno de los autores principales, que debería implicarse de manera individual en un esquema de cooperación, y en un contexto de trabajo, que respete su individualidad superando el individualismo.

Implantar un cambio educativo significa diseñar una innovación. En este sentido, el último capítulo de la segunda parte estudia el concepto de diseño y sus implicaciones con la

programación y planificación. Al mismo tiempo, plantea el currículum democrático como guía orientadora de la planificación y diseño del currículum para los docentes. Requisito conveniente para un correcto diseño curricular es el conocimiento de los diferentes modelos de diseño del currículum. Por ello, se realiza un breve balance de los mismos, decantándose por un modelo deliberativo y práctico. La concreción del diseño curricular se hace patente en los materiales curriculares utilizados en la *praxis* educativa. De ahí, la elección del autor por un modelo de análisis de materiales curriculares que coadyuve a definirlos, clasificarlos y conocer su utilización en la Educación de Personas Adultas. Sobre todo, atendiendo críticamente al libro de texto, como material curricular por excelencia, en todos los niveles del sistema educativo.

La parte tercera, *La Construcción de Materiales e Innovación Pedagógica*, se desarrolla a lo largo de cinco capítulos. Su finalidad se centra en una propuesta de materiales curriculares innovadores, dentro del área de Ciencias Sociales en la etapa de la ESOA. Ello, para paliar, en la medida de lo posible, la carencia de materiales curriculares en el ámbito de la Educación de Personas Adultas. Con esta premisa, se estudia y analiza con detenimiento la Normativa Básica relacionada con la ESOA, ofreciendo una perspectiva de su estructura general y elementos del currículum. Estudiada la legislación, se analizan los materiales curriculares del área de Ciencias Sociales utilizados en Andalucía, para la obtención del Graduado en Educación Secundaria. Concluido el análisis, se enumera un elenco de cuestiones

cuyas respuestas ofrecen las razones por las cuales diseñar, implementar y analizar materiales curriculares innovadores. Justificada la elaboración de materiales curriculares innovadores, se estudia el contexto poblacional, económico y educativo de la ciudad de Marchena en la provincia de Sevilla, donde se encuentra el IES «Isidro de Arcenegui y Carmona», centro en el que se implementarán los materiales curriculares. Posteriormente, se realiza una descripción de este centro y de la implantación y evolución de la ESOA, comparándola con la situación andaluza y sevillana.

La opción metodológica que más se adecua al propósito del trabajo es la investigación-acción. Esta elección se legitima por las características propias de esta metodología, esto es, por su carácter situacional, participativo, auto-evaluativo, de aplicación inmediata y de creación sistemática de conocimientos. En este caso, se encontraban inmersos en una situación con carencias de materiales curriculares de Ciencias Sociales. Para la creación de los mismos, se necesitó la participación de otros docentes en un proceso de reflexión-acción-reflexión, y esta deliberación facilitó la creación de los materiales y su implementación inmediata en la ESOA, con el consecuente valor formativo y de perfeccionamiento para el profesorado. En el desarrollo de la investigación-acción se han utilizado diferentes técnicas, desde el análisis de documentos e informes analíticos, hasta los diarios, las entrevistas y los cuestionarios, aplicados durante varios cursos académicos y a diferentes colectivos y sectores implicados.

En la parte cuarta se encuentra *La Concreción Práctica de la Investigación*. Tras unos primeros momentos, de creación de materiales curriculares iniciales, de acumulación de experiencia y de reflexión sobre éstos, se elaboró la propuesta curricular, en la que se incluye: la secuenciación de los contenidos, las pruebas de valoración inicial del alumnado y la propuesta de construcción de materiales. Ésta se concretiza en dos partes: el material del alumnado y el manual de uso para el profesorado. El primero se elabora según los principios del trabajo cooperativo y solidario, y de la necesidad de formar ciudadanos con conciencia crítica y responsables. Para ello, se han tenido en cuenta las deficiencias y virtualidades de los materiales analizados. El manual de uso para profesores se compone de cuestiones generales, especificación tema a tema y material complementario.

Las conclusiones de la investigación culminan este trabajo. Se subdividen en dos secciones. La primera está dedicada a las cuestiones generales. En ella, se explica la situación poco óptima de la Educación de Personas Adultas, pues se han realizado en muy poco tiempo demasiados cambios en la legislación educativa, para los modestos avances producidos. Por ello, se defiende una mejor coordinación de las posibilidades formativas ofertadas por la administración educativa, sobre todo, si hacemos énfasis en las transformaciones que se están produciendo en la sociedad de la información, las cuales precisan de cambios e innovaciones curriculares en la Educación de Personas Adultas, que revitalicen la Nueva Cultura

Escolar. Ésta requiere un currículum comprensivo basado en modelos de racionalidad práctica, que rompan con la inercia de la cultura libresca y favorezcan la elaboración de materiales curriculares, desde la que se sustenta una teoría del currículum y de la escuela.

La segunda sección está destinada a las conclusiones sobre la construcción de materiales curriculares. Y se explica la insatisfacción por los materiales curriculares actuales y la necesidad de elaborar los propios materiales curriculares, aunque conscientes de la dificultad para su implementación, se plantean algunas estrategias para sobrepasar los obstáculos imperantes. Al mismo tiempo, el autor expone las recompensas de la renovación, la innovación, la investigación y la construcción de materiales curriculares e infiere posibles cambios en el ámbito de la administración educativa para que impulse y dinamice los cambios educativos. Finalmente, se desarrollan las contribuciones de la elaboración de estos inéditos materiales curriculares del área de Ciencias Sociales en la ESOA a la teoría y a la práctica educativa.

MARTÍN SOLBES, Víctor Manuel. *Actitudes de los internados en prisión, menores de veintiún años, ante la función reeducadora del medio penitenciario en el ámbito andaluz*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga. Enero de 2006 (tesis doctoral dirigida por los doctores Julio Vera Vila y María Teresa Rivas Moya).

La tesis doctoral presentada es una investigación de carácter pedagógico en el

ámbito de las Instituciones Penitenciarias, campo éste poco estudiado y menos aún desde la perspectiva de la pedagogía.

El autor parte de la idea de que las Instituciones Penitenciarias son instituciones problemáticas, poco estudiadas y casi nunca comprendidas en nuestra sociedad, ya que han pasado de ser lugares de castigo, encierro y aislamiento social, a ser lugares donde se pretende acometer tareas de reeducación y de reinserción social con los internados en prisión, tal y como indica la actual legislación. Así, el artículo 25.2 de la Constitución Española establece que «las penas privativas de libertad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social».

Estos procesos de reeducación y de reinserción social se desarrollan dentro de un marco institucional y arquitectónico cerrado, que suele condicionar el trabajo educativo. Algunos de estos condicionantes son la gran importancia que tienen los aspectos regimentales, disciplinarios y de seguridad, el medio cerrado donde se desarrollan las tareas educativas, el precario nivel cultural y educativo de los internados, los altos niveles de pobreza de una gran parte de la población y la falta de libertad, que es la característica fundamental de los centros penitenciarios.

A través de los procesos de reeducación se pretende que los internados reconozcan y hagan suyos recursos y habilidades que propicien el bien de las personas con las que interactúan. Se trata de que los internados en prisión interioricen formas de comportamiento que les impidan cometer delitos, ya que éstos causan mal a otras personas, las víctimas, además de desprestigiar su propia

imagen. Deben conseguir comportamientos prosociales, ya que esto dignificará su propia vida y la de los de su alrededor.

Esta tesis se ha centrado en los jóvenes menores de veintiún años, siguiendo cinco criterios: el primer criterio es penitenciario, ya que se pretende estudiar a los jóvenes en prisión y el artículo 173 del vigente Reglamento Penitenciario indica que debemos considerar jóvenes en prisión, a los menores de veintiún años. El segundo criterio es criminológico, ya que desde la preadolescencia hasta los veintiún años es una etapa donde se dan un gran número de delitos y un gran número de reincidencias, siendo en esta etapa los delitos muy violentos. El tercer criterio es madurativo, ya que si estos jóvenes continúan con sus pautas delinuenciales, van a nutrir los centros penitenciarios en el futuro. El cuarto criterio es pedagógico, ya que a través de intervenciones pedagógicas preventivas se pueden evitar futuros ingresos en prisión. Y por último, el criterio psicosocial, ya que a estas edades es posible la inserción educativa, laboral y, en definitiva, social, siendo ésta una etapa de construcción de la identidad. Por lo tanto, no es casual que la investigación se centre en esta etapa, sino que es una cuestión de eficacia pedagógica y de rentabilidad humana de los esfuerzos sociales.

Para llevar a cabo la investigación, el autor se vale de un cuestionario de variables, que denomina socioeducativas, con las que pretende conocer qué factores pueden llegar a influir en la reeducación. Asimismo, confecciona un cuestionario de actitudes ante la reeducación, con el que quiere conocer si los

jóvenes con los que trabaja mantienen una actitud alta ante los procesos de reeducación proporcionados por la Institución Penitenciaria. Utiliza una escala de sinceridad por necesidades metodológicas, ya que quiere evitar que la investigación se desvirtúe debido a respuestas poco sinceras. Por último, introduce una escala de autoestima, por considerar que, de alguna manera, la autoestima puede estar relacionada con la actitud.

La estructura de la investigación es la siguiente: tiene una primera parte, donde aborda cuestiones teóricas, que divide en un primer capítulo que titula «El concepto de actitud y los procesos implicados en su aprendizaje y reeducación», en el que trata el concepto de actitud como objeto de este estudio y los procesos implicados en su aprendizaje, las teorías que la han estudiado, las metodologías para evaluarlas y los métodos, técnicas y orientaciones con los que se intenta conseguir el cambio de actitudes.

En el segundo capítulo, titulado «Factores sociales en la génesis de las conductas delictivas. Inadaptación, exclusión social, delincuencia y competencias sociales», realiza un repaso a conceptos tales como la exclusión social, la inadaptación, la delincuencia o el problema de la competencia social, intentando conducir sus reflexiones desde una perspectiva pedagógica.

En el tercer capítulo, titulado «Intervención en el medio penitenciario», se adentra en este mundo, realizando una aproximación a este medio penitenciario, a la intervención a través del denominado tratamiento penitenciario, a los procesos de reeducación y

de reinserción social, haciendo especial hincapié en las funciones educativas de la Institución Penitenciaria, y en el papel que maestros y educadores juegan en el proceso reeducador. Menciona algunas críticas al tratamiento penitenciario y diferentes posiciones ante el hecho del encierro en prisión. Dedicó especial atención al área laboral como elemento reeducador y medio de reinserción dentro del tratamiento penitenciario y a las actuaciones realizadas por las Organizaciones No Gubernamentales en el seno de los centros penitenciarios. Insiste, asimismo, en las necesidades pedagógicas y en la ausencia de pedagogos en la Institución Penitenciaria.

Posteriormente, en una segunda parte, aborda el proceso de la investigación, dedicando el cuarto capítulo al «Tema de estudio».

El quinto capítulo lo titula «Estudio empírico», y en él aborda el método utilizado, los participantes en la investigación, el procedimiento y el análisis de los instrumentos utilizados.

El sexto capítulo, lo titula «Estudio de las relaciones entre las variables socio-educativas y la actitud ante la reeducación», en el que pretende conocer qué variables socioeducativas están relacionadas con la actitud ante la reeducación.

En el séptimo capítulo, titulado «Predicción de la actitud a partir de las variables socioeducativas», trata de conocer, utilizando *odds ratio* y a través de un análisis de regresión logística univariante y de un análisis de regresión logística multivariante, las variables que posiblemente pueden llegar a predecir la actitud alta ante la reeducación.

Por último, expone las «Conclusiones» a las que llega e intenta realizar una valoración del trabajo realizado, así como ir más allá de los resultados obtenidos, para realizar una profunda reflexión sobre las Instituciones Penitenciarias, sus fines, objetivos y funcionamiento, así como tratar de ahondar en los impedimentos que la sociedad establece a la hora de impulsar los procesos de reeducación y de reinserción social, incidiendo en la idea de que debemos cuestionarnos la viabilidad de los centros penitenciarios como lugares adecuados para desarrollar procesos de reeducación, ya que reeducar, educar, desde el encierro, privando a los educandos de libertad, se antoja bastante difícil. Asimismo, desarrolla la idea de lo imposible que parece poder reinsertar, insertar en la sociedad, a un grupo de personas a las que segregamos, a las que separamos de la sociedad con un muro, afirmando que esto es así porque las políticas sociales toman la reinserción no como el derecho de toda persona a insertarse en el tejido social, sino como una política que, de algún modo, admite la exclusión como algo normal.

Del mismo modo, se cuestiona por qué las Instituciones Penitenciarias se encuadran en el organigrama del Ministerio del Interior, ya que si son instituciones dedicadas a la reeducación, ¿por qué no se adscriben al Ministerio de Educación? Asimismo, si las Instituciones Penitenciarias son instituciones dedicadas a la reinserción social, ¿por qué no se encuadran en el organigrama del Ministerio de Asuntos Sociales? Sin duda, respuestas sinceras a estas cuestiones pueden dar lugar a reflexiones que reorienten el trabajo en nuestras prisiones.

En cualquier caso, desde esta investigación se apoyan los componentes pedagógicos y educativos que deben presidir las actuaciones en las Instituciones Penitenciarias, y que deben llevar aparejada la consecución de la normalización de la conducta de los internados en centros penitenciarios, a través de la interiorización de valores morales y éticos de una sociedad democrática. Y aun considerando simplista la explicación de que los problemas de marginación, exclusión social, inadaptación y delincuencia son únicamente debidos a déficits educativos, piensa que desde la pedagogía, y concretamente desde la pedagogía social, y con un enfoque educativo, sí se pueden aportar soluciones que palien estos estados carenciales, por lo que opta por este enfoque pedagógico de la Institución Penitenciaria. Considera necesarias intervenciones desde la pedagogía social y desde este ámbito propone estudiar y diseñar intervenciones que favorezcan formas de convivencia más justas, solidarias y libres, y no por simple solidaridad, sino por motivos de justicia social.

No cabe duda de que estos planteamientos, además de parecer utópicos, quedan lejos de la realidad de nuestras prisiones y de sus condiciones de vida, pero no por ello considera el autor que debemos renunciar a su implantación, ya que considera, coincidiendo con el profesor Sáez, que el discurso pedagógico es por naturaleza utópico, porque esto carga de valores e ideales nuestras intervenciones. Por lo tanto, cree que las intervenciones desde el punto de vista de la pedagogía social están más que justificadas en los centros penitenciarios, más aún si se considera que lo pedagógico no se puede separar de lo social, ya que la pedagogía es social, por sí misma.

Opta por la conversión de la Institución Penitenciaria en una institución educativa, donde se implante un modelo pedagógico, reduciendo el actual modelo jurídico, psicológico y clínico.

Pero mientras estos cambios lleguen, considera que las intervenciones en las prisiones deben ser actuaciones pedagógicas encaminadas a la prevención de la reincidencia, donde se trabaje en los valores democráticos y de educación para la ciudadanía, respetando escrupulosamente los derechos humanos de los internados, porque estas intervenciones pueden propiciar procesos de reeducación.

Para concluir, apunta el autor que investigaciones similares pueden realizarse en otras Comunidades Autónomas, o incluso a nivel del territorio nacional, utilizando otras metodologías, como la cualitativa, a través de entrevistas o de estudios de casos.

En definitiva, el autor tiene la esperanza de que esta investigación ayude en alguna medida a los trabajadores del ámbito penitenciario, ya que si lo consigue, de alguna manera redundará, aunque sea modestamente, en beneficio de los internos jóvenes de nuestras prisiones y de la sociedad en general.

RODRÍGUEZ MONARCA, Bibiana. *Intercultura, desarrollo y ethos docente en el contexto latinoamericano. El caso de Chile*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. Diciembre, 2005 (tesis doctoral dirigida por los doctores Adolfo González Brito y José Vicente Peña Calvo).

La investigación busca explorar categorías de resignificación que posibiliten recargar el paradigma educacional

chileno, en los ámbitos curricular y del ethos docente, a la luz de los procesos de hibridación y complejización de las matrices identitarias que interactúan en el sistema.

El ámbito de reflexión se levanta a partir de la constatación de que el paradigma educacional vigente en Chile, en tanto contenedor de categorías, dispositivos y criterios ordenadores y reguladores del sistema, no reflexiona ni refracta los procesos de hibridación identitaria que se despliegan en su contexto, lo cual permite afirmar que sus coordenadas y lineamientos se han vuelto impertinentes en términos socioculturales.

Ahora bien, ¿cómo intervenir en el complejo medio histórico que nos toca por escenario sin antes comprenderlo? ¿Cómo comprenderlo, a su vez, sin intervenir y sin implicarnos? Nos introducimos en un círculo hermenéutico: signamos nuestra realidad a medida que ella nos signa a nosotros/as, la construimos mientras ella nos construye a nosotros/as.

El desarrollo de esta perspectiva ontológica existencial, de comprensión y autocomprensión, parte de nuestro ámbito de pertenencia, tarea particularmente compleja en Latinoamérica, por constituir un espacio de múltiples vertientes culturales, mixturadas en las prácticas cotidianas y, sin embargo, difícilmente distinguibles en los discursos y prácticas oficiales, donde las huellas indígenas se han ido encubriendo, hasta configurar un palimpsesto histórico.

Paradójicamente será esta marginación al poder político y económico, es decir, la categoría de exterioridad al sistema, la condición de posibilidad de una tarea histórica de los pueblos indígenas: la experiencia de la alteridad

indeterminada que se recrea permanentemente en oposición y cuestionamiento de las relaciones de poder. Un proceso que busca orientarse a la emancipación y a la equidad en la diferencia, ejes democráticos fundamentales, pero aún en plena conquista.

Fundamento ontológico y transontológico. El primer presupuesto radica en la afirmación que cualquier proyecto de desarrollo futuro en Latinoamérica con pretensiones democráticas de fondo (y no sólo de forma) ha de atender a las interpelaciones provenientes del mundo indígena; sin embargo, el análisis propuesto rebasa la dimensión reivindicativa, propia de la ética del derecho positivo, puesto que cuestionar el marco de las representaciones instaladas como hegemónicas supone, de alguna manera, saltar al dominio ontológico-transontológico, es decir, al espacio de las (re)fundaciones identitarias y de la fundamentación crítica de procesos emancipatorios abiertos a lo indeterminado.

El proceso de emancipación inscrito bajo las coordenadas latinoamericanas requerirá, entonces, un proceso fuerte de autoconocimiento y autocomprensión, reconstruir la «representación de sí» y la «representación de los otros» para acceder al encuentro pendiente entre los diversos no antagónicos. El propósito es rearticular las intersecciones «ser-no ser-deber ser» desde el cuestionamiento de lo afirmado y negado históricamente.

Este primer ámbito de reflexión, abordado en la primera parte de esta investigación, se sitúa, en consecuencia, en el tránsito de la ontología a la transontología, entendido como indicio,

recurso y clave de emancipación. Colindante, o más bien en territorios de fronteras borrosas, encontramos la reflexión en torno a la tríada «saber-pensamiento-realidad» que constituye un segundo ámbito de investigación: el epistemológico, desarrollado también en la primera parte.

Perfil identitario. La reflexión en torno a la construcción histórica de las representaciones identitarias viene a configurar el tercer ámbito de esta investigación: el *antropológico*, abordado en la segunda parte del trabajo.

La elección del debate sobre el perfil identitario de Latinoamérica podría parecer un recurso un tanto erosionado en cuanto problemática, sobre todo dada su hipertrofia conceptual de las últimas dos décadas; sin embargo, consideraremos el indicio histórico del recalentamiento de ciertas tematizaciones (el empobrecimiento de los grandes contingentes humanos, la crisis medioambiental, la identidad sociocultural y el surgimiento de los nacionalismos, la perspectiva de género, el militarismo, entre otros) como síntoma de una crisis epocal donde, paradójicamente y a pesar de la resistencia, estos problemas se agudizan día a día, mientras nuestra capacidad de respuesta se ralentiza hasta casi detenerse en la anoréxica línea de la conciencia moral.

La tarea se abre con una reflexión sobre los conceptos de cultura, identidad e identidad cultural, y sigue con una pregunta general sobre la posibilidad de hablar de Latinoamérica como un referente identitario unificado, para luego circunscribirla a la revisión y validez del concepto de identidad nacional, situando el debate en el contexto chileno.

La reciente irrupción como sujetos históricos de una amplia diversidad de identidades conduce el cuestionamiento a la reflexión sobre el concepto de identidad etnocultural en las intersecciones alteridad/identidad y periferia/centro, argumentos y momentos estratégicos para la significatividad del debate posmoderno en América Latina.

Paradigmas hermenéuticos. La tercera parte de esta investigación explora las relaciones entre modelo de desarrollo, educación e identidad cultural. Se inicia con un análisis crítico del modelo neoliberal y su incidencia en la neta polarización de las desigualdades en el orden mundial, así como en la fragmentación social; se contrapone sumariamente, como alternativa más acorde a la realidad latinoamericana, la propuesta del modelo de desarrollo a escala humana, del autor chileno Manfred Max-Neef.

De su vasta obra atenderemos principalmente a los conceptos de necesidades humanas, autodependencia y articulaciones orgánicas, soportes claves de la teoría, pero cuyo éxito descansa en la participación y empoderamiento ciudadano. El protagonismo real de las personas aparece como consecuencia del respeto activo a la diversidad, así como también a la promoción de espacios autónomos que den cabida a la expresión subjetiva y colectiva.

Esta propuesta pone énfasis en la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo, lo cual significa, entre otras cosas, no admitir la imposición unidireccional y jerárquica de un sistema global totalizante, diseñado y organizado en función de intereses particulares o corporativos que

ponen en riesgo la sustentabilidad del planeta. El protagonismo implica el reconocimiento de la capacidad de configurar y organizar nuestro mundo a partir de nuestro entorno inmediato, cuya concomitancia más evidente es la reivindicación de las diversidades socioculturales, así como también de su capacidad transformadora.

Extrapolamos esta premisa al ámbito educacional en relación con la necesidad de replantear la formulación de los satisfactores promovidos desde los aparatos legales del sistema educacional, siempre vinculados a categorías axiológicas que, a su vez, revelan posicionamientos ideológicos hegemónicos; si bien éstos manifiestan la posibilidad de adaptar parcialmente los currículos a las diversas realidades socioculturales, consideramos, como pretendemos demostrar a lo largo del presente trabajo, que los recursos planteados en tal sentido son insuficientes, máxime en consideración a las inercias que operan en los imaginarios sociales en relación con los grupos étnicos minorizados históricamente. Inmersos en un sistema alienante —tal cual es el neoliberal— determinado por experiencias relacionales atomizadas y la explotación de un ego acumulador divorciado de su entorno, pareciera necesario atender a las *otras voces* del entorno latinoamericano, y entre ellas la de los pueblos originarios, silenciadas largamente. Descubrir la realidad sociocultural del continente puede favorecer la convergencia de fuerzas históricas transformadoras y emancipatorias para unos/as y para otros/as.

Ambos polos, lo Mismo y lo Otro, sociedad moderna y sociedad ancestral, se deben el reconocimiento de su

diversidad y de sus aportes en el encuentro, allí empezará en sentido estricto el real desencubrimiento de América.

En la actualidad algunas señales nos permiten afirmar que el indígena ha comenzado a ser visibilizado. El resurgimiento de movimientos indígenas e indigenistas en Latinoamérica en la década de los noventa no tiene precedente histórico, en Chile al menos probablemente desde los últimos levantamientos, aplastados por el genocidio de Arauco, en 1881.

Esa fuerza emergente se traduce también en el gran incremento de estudios indígenas en los últimos años, alcanzando su máxima expresión en el contexto del quinto centenario de la llegada europea a América. Su conmemoración suscitó una amplia gama de respuestas y, sobre todo, un clima de reflexión crítica que dinamizó los movimientos indígenas e indigenistas ya existentes, y promovió la gestación de nuevos grupos; su fortalecimiento los ha vuelto a visibilizar históricamente y con ellos, ha expuesto también una serie de contradicciones inherentes al imaginario fundacional de nuestra sociedad, que han permanecido encubiertas a lo largo de siglos, y que demandan en la actualidad su desencubrimiento.

Orientados/as en tal sentido, en la cuarta parte indagamos en una de las contradicciones socioculturales de mayor incidencia y magnitud expresada en el ámbito pedagógico: la orientación paradigmática monoculturalista, reduccionista y excluyente, en una sociedad multicultural. A partir de estas tensiones que se levantan en un espacio intercultural, es decir, en un contexto

de intersección/fricción entre las matrices hegemónicas productoras de sentido (de representaciones de «sí mismo/a» y de «los/as otros/as»), y la interpelación proveniente de la diferencia cultural, visualizamos la posibilidad de producir los desplazamientos necesarios para, en primer lugar, activar el proceso de recategorización curricular y, en segundo lugar, resignificar el ethos docente en clave emancipatoria.

Aparentemente atrapadas/os en el círculo de una reflexión teórica que se vuelve sobre sí misma casi a modo de condena, esperamos encontrar en ella el espejo de la palabra, la fuente donde mirarnos y encontrarnos, el espacio que impida la invisibilización de la, tristemente actualizada, herencia de dolor y miseria que va dejando tras de sí un sistema que incuba su éxito bajo el alero de la exclusión política, económica y sociocultural, y de la imposición de un modelo de desarrollo totalizador que ignora la etnodiversidad.

La visibilización consciente (crítico reflexiva) es el primer paso para superar la incongruencia de un continente pluricultural que orienta su desarrollo social, cultural y económico por un único modelo totalizante diseñado por otros/as para otra realidad, en desprecio de alternativas menos rentables pero más solidarias, y bajo el substrato de un proceso de globalización pansistémico que deja bajo sospecha los límites entre definición ontológica y estrategia ideológica.

Para transformar la realidad debemos internarnos en sus estructuras y sus intersticios. En este sentido el sistema educativo constituye un eje estratégico privilegiado por cuanto se configura

como uno de los escenarios de reproducción y conservación de los modelos ideológicos hegemónicos, convirtiéndolo en un poderoso sistema modelizador objetivado en su política cultural, el currículo, y subjetivado en el ethos docente.

Desde estos rudimentos, el trabajo que nos proponemos apunta a reformular críticamente las intersecciones identidad cultural/desarrollo/educación/ethos docente.

La investigación pretende reflexionar sobre la necesidad de coimplicación de los paradigmas indígena y occidental en un nuevo modo de representar y habitar el mundo, a fin de posibilitar el encuentro, aún pendiente, entre las dos culturas principales en el cruzamiento latinoamericano.

Tal reconocimiento supone la construcción de una nueva base de participación política, que invierta la exclusión de una alteridad expuesta al riesgo de la dispersión y atomización posmoderna, «para encontrar formas específicas de ciudadanía que a veces implican la invención de nuevos sujetos colectivos».

Sin duda, uno de los mayores desafíos para la educación latinoamericana de los próximos años será el de gestionar las condiciones de posibilidad de expresión y desarrollo de la diversidad, la polisemia y la polifonía cultural, no para la exotización ni para alimentar una melancólica frustración, sino más bien para facultar un descentramiento que posibilitará la emergencia de relaciones interculturales de reciprocidad, substrato fundamental de todo verdadero proceso democratizador emancipador.

Es esta problemática la que sugiere la necesidad de esclarecer las relaciones entre la esquivada identidad cultural en su anclaje histórico y las representaciones y proyectos de sociedad posible, dimensión fundamentalmente política por cuanto estaríamos aludiendo a los procesos de construcción material y simbólica de un orden deseado, orientado por un modelo de desarrollo que, desde la perspectiva normativa, debiera ser ideado a partir de las diversidades socioculturales, de sus recursos, necesidades, intereses y aspiraciones, y que en el ámbito educativo se presenta objetivamente en el currículo, en tanto discurso que expresa —explícita o implícitamente— posicionamientos de política cultural, y en la dimensión subjetiva e intersubjetiva en el ethos docente, desde su condición de actor fundamental en la tarea emancipadora de la escuela.

SUÁREZ GUERRERO, Cristóbal Nico. *La interacción cooperativa asíncrona en la formación virtual*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca. Febrero de 2006 (tesis doctoral dirigida por el Dr. Ángel García del Dujo).

El núcleo de atención, el objetivo general de esta investigación, consiste en profundizar en el conocimiento de la interacción cooperativa bajo condiciones tecnológicas de mediación asíncrona en la formación virtual. Si bien es cierto que este propósito implica la atención de tres consideraciones teóricas, esto es, la comprensión de la interacción como condición social de

aprendizaje —una forma de intersubjetividad desarrollada entre alumnos—, la importancia de la cooperación como una estructura pedagógica de acción —una forma de organización educativa en equipos con metas y tareas de aprendizaje compartidas—, y la oportunidad de la asíncronía como una forma tecnológica de comunicación válida en la formación virtual —un modo de interacción escrita entre personas a través de las herramientas en red en tiempo diferido entre emisor y receptor—, en este estudio se insiste en percibir el objeto de estudio, la interacción cooperativa asíncrona, como un único evento aprehensible a partir de un encuadre pedagógico, punto de inteligibilidad ineludible en cualquier intento que busque estimar la pertinencia educativa de las nuevas tecnologías en red en la formación virtual.

El supuesto que entraña esta investigación sobre la acción mediadora de las tecnologías en red en el aprendizaje es que toda actividad depende del material con el que se opera. Esta idea sugiere, pedagógicamente hablando, que las nuevas herramientas de la información y de la comunicación, al condicionar modos de acción determinados, extenderían —o limitarían— tecnológicamente la forma básica de interacción cooperativa dentro del marco de la formación virtual. En este trabajo se asume, por tanto, que estas tecnologías no son elementos neutros en la interacción, ya que, al orientar formas concretas de acción tecnológica a través de las herramientas asíncronas en red, estas tecnologías reencuadrarían también la percepción y la estrategia, es decir, las oportunidades de aprendizaje de los

que interactúan cooperativamente a través de ellas en los márgenes que concede la formación virtual. Comprender cómo estas nuevas tecnologías —cuyo arquetipo es Internet—, al delimitar unas condiciones tecnológicas de comunicación a través de la asincronía escrita, reconfiguran las condiciones sociales en que se concibe la interacción cooperativa para el aprendizaje es, en buena cuenta, el foco de atención en esta indagación pedagógica.

Para alcanzar el objetivo de estudio se ha recurrido a una estrategia metodológica sustentada en el paradigma cualitativo de la investigación científica. No obstante, contrariamente a la difundida idea de que «todo vale» en esta forma de aprehensión, en este trabajo se ha buscado precisar una serie de pautas válidas para orientar la actividad descriptiva sobre el objeto de estudio. Consiguientemente, la estrategia metodológica, que cifra a esta investigación como un estudio descriptivo de orden teórico-práctico, se caracteriza por seguir dos procesos bien definidos y complementarios entre sí en la comprensión de la interacción cooperativa asíncrona en la formación virtual. La exploración teórica, la parte inicial de la investigación, examina los condicionantes psicológicos, pedagógicos y tecnológicos bajo los cuales se generaría la interacción cooperativa asíncrona entre alumnos en la formación virtual; esta profundización conceptual sirve de marco teórico para el diseño e interpretación del siguiente tramo de investigación. La exploración empírica, posterior a la teórica, busca comprender cómo se manifiesta o ejecuta la interacción cooperativa en equipos de aprendizaje cuando

ésta es mediada tecnológicamente de forma asíncrona escrita a través de los foros de discusión —de la plataforma *Blackboard*— en una experiencia de formación virtual a nivel universitario. Tanto la exploración teórica como la empírica, por ende, son procesos de una misma forma de inteligibilidad que, además de asegurar el orden deseable para la investigación dentro de un marco de percepción cualitativa, pretende garantizar unos estándares deseables de coherencia y transparencia científica que, según sea el caso, pueden revelarse además como criterios de referencia para los que estimen tomar el método y sus conclusiones como antecedentes en otros estudios.

En el informe de tesis, luego de delimitar el problema de investigación en el capítulo 1, se reproduce la manera en que se ha procedido a nivel metodológico. En este sentido, en el cuerpo del trabajo se pueden identificar dos grandes bloques: la «Parte I: La Exploración Teórica», que se desarrolla en los capítulos 2, 3 y 4, y la «Parte II: La Exploración Empírica», que se despliega en los capítulos 5 y 6, dejando para el final del estudio las conclusiones que no son otra cosa que la recuperación integradora de ambos tipos de exploración y, que además, toman la forma de aseveraciones pedagógicas —no de algoritmos didácticos— sobre el modo en que se entreteje la cooperación a través de la interacción asíncrona escrita en los equipos de alumnos bajo los parámetros de la formación virtual. Se detalla a continuación el contenido de cada uno de estos componentes.

El capítulo 2 representa el marco psicológico del estudio. Aquí se pretende

organizar y destacar un conjunto de categorías conceptuales que permiten ofrecer una comprensión coherente del papel del factor social en los procesos de reestructuración interna, es decir, de aprendizaje. Para ello, se examina la teoría sociocultural, básicamente la formulada por L. Vigotsky —donde se entroncan diversos enfoques— que trata al medio social y cultural no sólo como una variable accesoria del proceso de aprendizaje, sino como parte de su explicación y, además, como impulso para su desarrollo. Este acercamiento, centrado básicamente en los conceptos de interacción entre iguales, Zona de Desarrollo Próximo y el papel de la mediación instrumental en la cognición, otorgan un ángulo de aprehensión que estimula una evaluación de los diversos elementos del proceso de aprendizaje en función de la capacidad de enriquecimiento de los contextos, procesos y recursos para la interacción cooperativa en los contextos de virtualidad.

El capítulo 3 constituye el marco pedagógico de la investigación. En esta sección se busca presentar una forma estructurada y operativa de concreción pedagógica de lo expuesto en el capítulo anterior: el aprendizaje cooperativo. Por ello, además de poner de manifiesto la naturaleza de la cooperación respecto a la competitividad y la individualidad en el aprendizaje, se busca especificar las características del modelo cooperativo como una estructura de aprendizaje que privilegia la interacción recíproca entre alumnos en torno a metas compartidas, esto es, en torno a experiencias de aprendizaje donde el auxilio y el esfuerzo mutuo pueden generar mejores oportunidades

de aprendizaje en todos y cada uno de los alumnos implicados en esa dinámica. También se destacan las ventajas y dificultades que conlleva adaptar la cooperación en el aprendizaje, los métodos contrastados de aplicación en la actualidad, la descripción de la actividad de los alumnos bajo esta forma de interacción, la necesaria reformulación del rol docente con esta estructura pedagógica de aprendizaje, pero fundamentalmente se busca ajustar una caracterización de la interacción cooperativa con implicancias para el acercamiento empírico en esta investigación.

El capítulo 4 se alza como el marco tecnológico de este estudio. La finalidad básica de esta sección se centra en destacar que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación representan en la actualidad un nuevo estadio instrumental para el desarrollo de la interacción social y educativa. Esto es, se procede a estimar las posibilidades abiertas por la comunicación virtual como agentes de mediación en los procesos de aprendizaje basados en la relación Persona-Máquina-Persona, es decir, bajo condiciones sociales de interacción a través de Internet. Por ello, además de ensayar una visión panorámica sobre los replanteamientos que está generando la virtualidad —la nueva condición— en el ámbito de las relaciones sociales, se intenta reconocer a estas tecnologías como herramientas de mediación pertinentes en los procesos de aprendizaje, analizando por ello las diversas perspectivas que suscitan las particularidades espacio-temporales en la dinámica cooperativa en la formación virtual. Este punto de aprovechamiento

educativo del potencial comunicativo del entramado tecnológico de hoy —de tipo asíncrono en este estudio— en la experiencia de aprendizaje, supone una perspectiva que intenta ir más allá de la simple conectividad hacia una percepción del valor de la interacción entre personas a través de la máquina.

En el capítulo 5 —que abre la segunda parte de esta investigación— se busca describir el proceso, los componentes y las herramientas metodológicas que se emplean en el acercamiento empírico a la experiencia virtual de aprendizaje. Como tal, además de ofrecer una serie de razones para aproximarse etnográficamente a la interacción social en red, se exponen los parámetros que definen la interacción cooperativa a través de la precisión de sus cinco dimensiones que, al mismo tiempo, son los puntos de referencia conceptual desde donde se conciben los instrumentos para la recolección y el análisis de los datos de manera triangular sobre la interacción cooperativa asíncrona. Asimismo, como es necesario en estos casos, se ofrece una descripción general del contexto educativo, las circunstancias y las características de los participantes implicados en la experiencia virtual universitaria a analizar, así como también una descripción preliminar —basada en los indicadores de participación en la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO)— que brinda una serie de pormenores sobre el hecho en cuestión. En consecuencia, esta sección supone el esclarecimiento de la estrategia de análisis del objeto de estudio en condiciones ya no teóricas, sino tangibles.

El capítulo 6, que cierra la fase empírica, pretende concentrar los datos

y el análisis de los aspectos más relevantes de la exploración empírica en este estudio. Para ello se busca presentar y organizar la información obtenida por la triangulación de datos, esto es, por la observación participante, la encuesta de opinión y el análisis de mensajes escritos —que ocupa un lugar de máxima relevancia en esta etapa—, en torno a las cinco dimensiones que caracterizan a la interacción cooperativa. No obstante, además de esta configuración básica de presentación centrada en las cinco dimensiones, se proporciona una adicional en la que se destaca, a modo de complemento, la dinámica cooperativa observada en cada equipo de aprendizaje analizado en esta fase empírica de exploración. Por tanto, esta sección otorga la evidencia del empeño por desarrollar lo teórico con el aporte que sólo la indagación empírica puede ofrecer y que se hace visible al final de este trabajo.

Visto así, tanto la exploración teórica como la empírica en esta investigación han permitido enunciar una serie de consideraciones de orden pedagógico, expuestas en sus conclusiones, que no aspiran a ser normas de acción para el desarrollo de la cooperación virtual, sino ser llamadas de atención significativas para enriquecer la comprensión y el debate sobre el alcance de este nuevo estadio instrumental en la actividad educativa. En ese sentido y buscando una enunciación general, se puede afirmar que gracias a este trabajo se ha podido reconocer que la tecnología, al modular los flujos de interacción según un sistema de comunicación asíncrono, agrega a la forma básica de cooperación una matriz de representación temporal —y

espacial— a partir del cual los alumnos reajustan sus oportunidades y estrategias de acción al momento de aprender en la formación virtual. Esta proposición sería un punto de aprehensión útil y germinal desde donde se puede discurrir reflexivamente hacia la búsqueda de renovadas actividades educativas dentro de los márgenes de virtualidad —o de *e-learning*— en que se pretende encauzar el aprendizaje hoy en día.

VILLAMOR MANERO, Patricia. *La libertad de elección en educación: análisis pedagógico de la situación nacional e internacional*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Septiembre de 2005 (tesis doctoral dirigida por el Dr. Gonzalo Jover Olmeda).

Desde hace un tiempo en Europa, y actualmente en España, los Estados se han dirigido hacia una democracia liberal que lleva a afianzar las libertades individuales. La libertad de elección de centros se encuentra dentro de los propósitos de estas nuevas políticas. Ello explica que el tema de la libertad de elección de centros haya sido muy estudiado desde distintos puntos de vista (económico, jurídico, etc.). Sin embargo, una de las perspectivas menos investigadas ha sido la pedagógica, y mucho menos referida al contexto educativo español. La tesis *La libertad de elección en educación: análisis pedagógico de la situación nacional e internacional* pretende llenar esta laguna desde el entorno específico de la Teoría de la Educación.

Y es que no sólo es relevante comprobar si legalmente se puede introducir la libertad de elección, sino también cuáles van a ser sus consecuencias pedagógicas para los alumnos y la calidad educativa. En esta investigación se pretenden aclarar cuáles serían los parámetros de su puesta en marcha, es decir, cuál sería la mejor manera de realizarla en nuestro contexto actual y de los próximos años.

La tesis se estructura en cuatro grandes capítulos. El primero de ellos, «Políticas educativas nacionales sobre libertad de elección», describe y analiza la evolución de las medidas llevadas a cabo por nueve países (Australia, Canadá, Chile, Estados Unidos, Francia, Holanda, Inglaterra, Nueva Zelanda y Suecia) en sus sistemas educativos. El análisis se ha centrado en cuatro dimensiones principales: Estructura del sistema escolar; Financiación; Control gubernamental y autonomía escolar; Libertad de elección. Se ha comprobado cómo el apoyo a los programas de elección puede hacerse de un modo muy variado, en función de las características de cada contexto y cómo, a mayor libertad de enseñanza, no siempre corresponde mayor libertad de elección, y viceversa.

El siguiente capítulo, «Programas y experiencias de libertad de elección», recoge 73 experiencias de libertad de elección, representando varios ejemplos de cada tipo de programas (elección controlada, intradistrito e interdistrito, reducción de la deuda fiscal, etc.). El objetivo ha sido conocer los distintos contextos en que ha surgido la necesidad de extender la libertad de elección (de centros o de programas), así como sus

fines y pretensiones. No existen publicaciones que hayan descrito un número tan elevado de programas. Esta amplia muestra ejemplifica la variedad de diseños que hay para la libertad de elección y los distintos objetivos a los que sirven. Además, esta diversidad muestra el amplio conjunto de concepciones educativas que se recogen bajo esta idea.

Un mismo diseño puede lograr objetivos muy diversos en función de los factores que lo acompañen. A su vez, un mismo objetivo puede lograrse con diseños muy distintos. La experiencia de los programas revisados muestra cómo, en general, podríamos relacionar los modelos de elección intradistrito o interdistritos controlada, con el objetivo de lograr escuelas integradas, los diseños que se basan en la reconversión o creación de nuevos centros más especializados, con el objetivo de diversificar la oferta educativa, los programas de bonos, con la finalidad de extender la elección a las escuelas privadas, y los planes de reducción de la deuda fiscal y desgravación de impuestos, con la de disminuir el gasto en enseñanza, principalmente en las escuelas privadas, posibilitando que más familias elijan esta opción.

En el capítulo denominado «La libertad de elección en el contexto educativo español», se analiza la evolución de la política educativa no universitaria en España, tras la aprobación de la Constitución de 1978, centrándose en los niveles obligatorios y en las medidas más relacionadas con la libertad de elección. Junto a la enumeración y análisis de los artículos constitucionales y de los textos internacionales ratificados

por España que sirven para su interpretación, se revisa la legislación más relevante de la etapa de gobierno de la Unión de Centro Democrático (el Proyecto de Ley sobre Financiación de la Enseñanza Obligatoria; la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, LOECE; la Sentencia del Tribunal Constitucional 5/1981, de 13 de febrero, relativa a la LOECE), de la primera etapa de gobierno socialista (la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, LODE; la Sentencia del Tribunal Constitucional 77/1985, de 27 de junio, relativa a la LODE; el Real Decreto 2375/1985, por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos; la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE; el Real Decreto 377/1993 por el que se regula la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, de educación primaria y de educación secundaria; la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, LOPEG), de la etapa de gobierno del Partido Popular (el Real Decreto 366/1997 por el que se regula el régimen de elección de centro educativo; la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE) y con respecto al reciente gobierno socialista, se comenta el documento «Una educación de calidad para todos y entre todos», que ha servido de base a la futura Ley Orgánica de Educación (en el momento de conclusión de este capítulo, el Ministerio de Educación aún no había presentado el Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación).

El repaso de esta normativa estatal se completa con un estudio de las regulaciones autonómicas sobre admisión a lo largo de estos últimos años. Esta sección es muy novedosa, ya que anteriormente sólo se habían producido estudios parciales sobre alguna autonomía en particular o sobre las regulaciones estatales al respecto. Cada comunidad, respetando el marco legal común al que deben ajustarse, ha establecido criterios de admisión y procedimientos de elección muy particulares, que ofrecen mucha información sobre su política educativa general. A pesar de sus diferencias (que se revelarán mínimas), en cualquiera de las comunidades los criterios de admisión sólo se aplican en caso de exceso de demanda de plazas, lo que supone que cualquier alumno debe ser admitido en un centro si existe un número suficiente de puestos.

Para organizar los datos obtenidos de la gran cantidad de normativas consultadas (en total se han examinado más de 180), el capítulo concluye con unas tablas que recogen información de dos tipos: en primer lugar, refleja el análisis de contenido de la normativa de cada comunidad, atendiendo a diversos campos (objetivos, órgano responsable y criterios de elaboración del área de influencia de los centros, composición de la comisión de escolarización, situaciones en las que la admisión es automática y no requiere proceso alguno, tipo de adscripción entre los centros, escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, particularidades que ofrece ese procedimiento en ese contexto); en segundo lugar, compara los distintos criterios de admisión y sus baremos. Gracias a este segundo grupo de tablas, podemos

conocer las semejanzas y diferencias entre los criterios utilizados en cada autonomía.

La extensión de las zonas de admisión ha sido un instrumento utilizado para lograr el objetivo de ampliar las posibilidades de elección de centro. Sin embargo, las cada vez más exigentes medidas de adscripción entre centros de distintos niveles han reducido esa capacidad de elección considerablemente. Esta normativa se ha utilizado con dos objetivos muy diferentes. Por un lado, algunas comunidades han intentado proteger a los centros estatales de la competición entre ellos por el número de alumnos; por otro, se ha intentado proteger a los centros concertados, al obligar indirectamente a las familias a matricular al alumno en educación infantil en un determinado centro, si desea acudir a uno de los adscritos en niveles posteriores.

Uno de los principales problemas con los que se encuentran las familias en los procesos de admisión es con la falta de información objetiva sobre los centros. Algunas comunidades (Cataluña, Castilla-La Mancha y Aragón) han creado oficinas municipales de escolarización para intentar paliar estos problemas. Estas oficinas tienen competencia para recoger solicitudes de admisión en los centros (lo que ha sido criticado por algunas asociaciones de enseñanza religiosa alegando que les impide el contacto con las familias), para informar sobre los centros y plazas disponibles y las características principales de éstos. Tanto el decreto catalán como el manchego han sido recurridos ante los Tribunales de Justicia.

Una de las conclusiones que derivan de este estudio y que pueden

aplicarse a cualquier sistema educativo es que hay que considerar las precondiciones individuales y sociales que pueden impedir o facilitar la libre elección. No podemos utilizar modelos importados y descontextualizados, sino que debemos aprender a olvidar la simple traducción vacía de contenido y de significado en nuestra práctica. En España se echa de menos un debate sobre la pertinencia de proyectos que no reflejen sólo una diversidad religiosa, sino también metodológica, filosófica e incluso organizativa. La homogeneización puede convertirse en la respuesta de los centros al mercado, pero en nuestro caso, es la respuesta única de la administración a la sociedad.

El capítulo titulado «Elementos teóricos de los movimientos de elección en educación» pretende ofrecer ya conclusiones a partir de los análisis anteriores. Los contenidos se dividen en tres temáticas principales. La primera consiste en la descripción del movimiento de la libertad de elección en educación, comentando sus orígenes, su evolución, las distintas teorías que lo sostienen o su asociación con las diferentes ideologías políticas. El siguiente es una síntesis de los diferentes factores técnicos implicados en el diseño de cualquier programa de libertad de elección de centro, mediante una clasificación que implica los modelos generales de elección, los sistemas de financiación, los tipos y amplitud de regulaciones que pueden introducirse, el procedimiento que puede seguirse y algunas medidas complementarias y recomendaciones para un diseño satisfactorio. El último apartado, y quizá el más innovador, es el análisis de los factores pedagógicos

más relevantes de todos los implicados en los sistemas de elección, tratando de comprobar cuáles pueden ser sus efectos en la enseñanza. Los factores seleccionados han sido: diversidad, integración, criterios y procedimientos de admisión, descentralización y autonomía de las escuelas, calidad de la educación (concretada en los resultados académicos, la eficiencia de los centros y la innovación producida en el sistema), la información proporcionada para realizar la elección y la competencia entre las escuelas por conseguir mayor número de alumnos. Junto a estos factores, se describen las motivaciones principales y los criterios de elección de las familias, intentando relacionar cada grupo de demandas con algunas características de estas familias, para poder realizar previsiones sobre sus futuras elecciones.

Los programas de elección, a menudo identificados de manera errónea con los programas de bonos, han sido promovidos por concepciones políticas, filosóficas y pedagógicas muy distintas, y sus diferencias se han visto reflejadas en los objetivos concretos que persiguen y en cómo su diseño se adapta al logro de esos objetivos.

La diversidad es el factor pedagógico que en opinión de la autora proporciona la pieza clave de un sistema educativo y de un sistema de elección. No puede haber elección sin diversidad, pero tampoco diversidad sin elección. Nuestra sociedad ha cambiado, ha crecido en diversidad, principalmente en diversidad cultural, y la escuela debe responder a ello. La principal y casi única diferencia anterior, muy manifiesta en nuestro sistema, era entre familias religiosas (casi todas católicas)

y laicas, y respondió integrando centros para ambos tipos de concepciones sobre la educación. Hoy esta diferencia se ha quedado pequeña. El aumento de la diversidad no sólo beneficia a la oferta, sino también a los docentes, porque les va a permitir trabajar en un centro en el que poder desarrollar su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y, como consecuencia, de la calidad de la enseñanza.

Junto a la diversidad de proyectos educativos, los aspectos pedagógicos que más hay que cuidar en cualquier diseño de un programa de elección son la estabilidad y el compromiso de los docentes con el programa que llevan a cabo, la autonomía del centro para responder a sus necesidades más inmediatas, incluida la autonomía para la selección y contratación del profesorado, y la cantidad y calidad de información suministrada a las familias sobre todas sus opciones disponibles, para lo que se hace completamente necesaria la existencia de centros de información atendidos por profesionales. Tras este conjunto de reflexiones, cabría pensar en el modo de llevar a cabo una reforma cuyo instrumento principal fuera la libertad de elección. No tiene mucho sentido reformar las escuelas de forma individual si no se reforma el sistema de forma conjunta.

Metodológicamente, la tesis se ha basado, sobre todo, en la revisión crítica de tres tipos fundamentales de documentación: bibliográfica, jurídica y diseños de programas (este último tipo recoge todas aquellas fuentes primarias consultadas que consistieron en proyectos de puesta en marcha, de seguimiento o de evaluación de muchos de los programas descritos en uno de los capítulos).

Para el análisis de esa documentación se adopta la perspectiva de la Política de la Educación como conocimiento normativo que, como propone Jover Olmeda (1994), está conformado por tres planos normativos: el jurídico, el crítico y el pedagógico. Los tres han sido abordados en la tesis doctoral. En esta investigación se contempla, sin duda, la norma jurídica y su análisis crítico, pero se trata fundamentalmente de definir la normatividad pedagógica en relación con la libertad de elección, examinando la política educativa de distintos países, incluido España, y de su legislación, desde el punto de vista de la pedagogía, y, por supuesto, pretender dar una respuesta a estas necesidades detectadas en la sociedad. En algunas ocasiones la normatividad jurídica y la normatividad pedagógica no presentan grandes coincidencias, como se puede comprobar a lo largo de los distintos capítulos de la tesis.