



**Violencia de género
y relaciones de poder:
implicaciones para la educación**

Revista de Educación

Nº 342 enero-abril 2007

Revista cuatrimestral



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid
Teléfono: (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@mec.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones.

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: jsiemens
Coordinadora del diseño de portada: Pilar Gúdula García Angulo
Diseño de la maqueta: Dinarte S.L.

Imprime:
Estilo Estugraf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)

<http://publicaciones.administracion.es>

Suscripciones y venta:
Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)
Teléfono: (+34) 91.453.9800 ext. 73026. Fax: (+34) 91.453.9884
e-mail: publicaciones@mec.es

NIPO: 651-07-001-3 (Libro)
NIPO: 651-07-003-4 (CD)
NIPO: 651-07-004-x (Web)
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Edición completa en: www.revistaeducacion.mec.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE

Aurelio Pérez Giralda
Secretario General Técnico

VOCALES

María Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte
*Director General de Educación,
Formación Profesional e Innovación Educativa*

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar
*Director del Centro Nacional de Información
y Comunicación Educativa (CNICE)*

Pedro Uruñuela Nájera
Subdirector General de la Alta Inspección

DIRECTOR

Enrique Roca Cobo

SECRETARIA

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

REDACCIÓN

Jefe de Redacción

M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Teresa Balbontín Maese, Mercedes Díaz Aranda, Sara González Villegas,
Mónica Ortega Roig,
Nuria Manzano Soto (coordinación con Secretaría),
Beatriz Pinto González (página web)

CONSEJO EDITORIAL

Juan Manuel Escudero (*U. de Murcia*);
Mariano Fernández Enguita (*U. de Salamanca*);
Carlos Marcelo (*U. de Sevilla*);
Manuel de Puelles (*UNED*);
Sebastián Rodríguez Espinar (*U. Autónoma de Barcelona*);
Juan Carlos Tedesco (*UNESCO*)

CONSEJO ASESOR

Internacional

Aaron Benavot (*EFA/UNESCO; U. de Jerusalén*);
Mark Bray (*International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO*);
José Joaquín Bruner (*Universidad Adolfo Ibáñez, Chile*);
Andy Hargreaves (*Boston College*); Seamus Hegarty
(*International Association for the Evaluation of Educational
Achievement, IEA*); Felipe Martínez Rizo
(*Instituto Nacional para la Evaluación
de la Educación, México*); Jaap Scheerens (*OCDE*);
Andreas Schleicher (*OCDE*).

Nacional

Teresa Aguado (*UNED*); Margarita Bartolomé (*U. de Barcelona*);
Jesús Beltrán Llera (*U. Complutense*); Antonio Bolívar
(*U. de Granada*); Josefina Cambra (*Colegios de Doctores y Licenciados*);
Anna Camps (*U. Autónoma de Barcelona*); Colectivo Ioé (*Madrid*);
César Coll (*U. de Barcelona*); Agustín Dosl (*U. de Santiago*);
Gerardo Echeita (*U. Autónoma de Madrid*); Joaquín Gairín
(*U. Autónoma de Barcelona*); M^a Ángeles Galino (*U. Complutense*);
J. L. García Garrido (*UNED*); José Luis Gaviria (*U. Complutense*);
Daniel Gil (*U. de Valencia*); José Gimeno Sacristán (*U. de Valencia*);
Fuensanta Hernández Pina (*U. de Murcia*);
Carmen Labrador (*U. Complutense*); Ramón L. Facal
(*IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber*);
Miguel López Melero (*U. de Málaga*); Elena Martín
(*U. Autónoma de Madrid*); Miquel Martínez (*U. de Barcelona*);
Rosario Martínez Arias (*U. Complutense*); Mario de Miguel (*U. de Oviedo*);
Inés Miret (*Neturity, Madrid*); Juan Manuel Moreno (*Banco Mundial*);
Gerardo Muñoz (*Inspección de Madrid*); Gema Paniagua
(*E. Atención Temprana, Leganés*); Emilio Pedrinaci (*IES El Majuelo, Sevilla*);
Ramón Pérez Juste (*UNED*); Gloria Pérez Serrano (*UNED*);
Ignacio Pozo (*U. Autónoma de Madrid*); M^a Dolores de Prada (*Inspección*);
Joaquín Prats (*U. de Barcelona*); Tomás Recio (*U. de Cantabria*);
Luis Rico (*U. de Granada*); Juana M^a Sancho (*U. de Barcelona*);
Miguel Soler (*Alta Inspección. Valencia*); Consuelo Uceda
(*Colegio La Navata, Madrid*); Mercedes Vico (*U. de Málaga*);
Florencio Villarroya (*IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma*);
Antonio Viñao (*U. de Murcia*)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación y Ciencia español. Creada en 1940, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, sometidas a evaluación externa.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y recensiones completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mec.es). Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

La Revista de Educación aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- Bases de datos españolas: DURSI, PSEDISOC Y RISO (ISOC), DOCE, PSICODOC, DIALNET.
- Bases de datos extranjeras: LATINDEX (iberoamericana); IRESIE (México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Holanda).
- Catálogos nacionales: CSIC, REBIUN (Bibliotecas Universitarias Españolas), Publicaciones Periódicas en las Bibliotecas del CIDE, Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (MEC).

- Catálogos internacionales: Colectif National Français, Online Computer Library Center (USA), Centros de Recursos Documentales e Informáticos de la OEI, The British Library Current Serials Recieved.

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados**

Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación

Monográfico

JUANA M ^a SANCHO GIL: Presentación.....	15
MIGUEL LORENTE ACOSTA: Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones.....	19
MICHALINOS ZEMBYLAS Y CHRYSTALLA KALOYIROU: Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas.....	37
CATHERINE BLAYA; ERIC DEBARBIEUX Y BEATRIZ LUCAS MOLINA: La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos.....	61
CARLOS LOMAS: ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad.....	83
FERNANDO HERNÁNDEZ; JUDIT VIDIELLA; FERNANDO HERRAIZ Y JUANA M ^a SANCHO: El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades.....	103
ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ: El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela.....	127
CARME PANCHÓN E IGLESIAS: Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro.....	147
SOLEDAD MURILLO DE LA VEGA: Un gesto político frente a la violencia contra las mujeres.....	167
MONTSERRAT GRAÑERAS PASTRANA; ANA MAÑERU MÉNDEZ; RAQUEL MARTÍN SÁNCHEZ; CRISTINA DE LA TORRE SANZ Y ALMUDENA ALCALDE RUMAYOR: La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas.....	189

Investigaciones y estudios

JOAQUIM CASAL; MARIBEL GARCÍA Y RAFAEL MERINO: Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos	213
NATALIO EXTREMERA PACHECO; AUXILIADORA DURÁN Y LOURDES REY: Inteligencia emocional y su relación con los niveles de <i>burnout</i> , <i>engagement</i> y estrés en estudiantes universitarios	239
JERÓNIMO JUIDÍAS BARROSO Y ISABEL R. RODRÍGUEZ ORTIZ: Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos	257
JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA: Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas	287
CONCEPCIÓN MEDRANO SAMANIEGO; PILAR ALEJANDRA CORTÉS PASCUAL Y SANTIAGO PALACIOS NAVARRO. La televisión y el desarrollo de valores	307
MARIA PALLISERA DÍAZ Y MARIA RIUS BONJOCH: ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad	329
ELENA RAMÍREZ ORELLANA; ANA B. DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ Y MARÍA CLEMENTE LINUESA: Cómo valoran y usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los profesores de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	349
JULIO ROCA DE LARIOS Y ROSA M ^a MANCHÓN RUIZ: Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (inglés)	373
M ^a DEL CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ: Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate	397
ISABEL DE LOS REYES RODRÍGUEZ ORTIZ Y JOAQUÍN MORA ROCHE: El uso educativo de la Lengua de Signos Española y su problemática	419
F. J. TEJEDOR Y A. GARCÍA-VALCÁRCCEL: Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES	443
ANA VEGA NAVARRO: Ideas, conocimientos y teorías de niños y adultos sobre las relaciones Sol-Tierra-Luna. Estado actual de las investigaciones	475

Ensayos e informes

MANUELA CABALLERO MURILLO E ISABEL CUADRADO GORDILLO: La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen	503
ÁNGEL SAN MARTÍN ALONSO; CRISTINA SALES ARASA Y JOSÉ PEIRATS CHACÓN: Los programas electorales del 14-M y la migración tecnológica hacia el sistema escolar	529

BEATRIZ SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA Y MIGUEL PÉREZ FERRA: La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica.....	553
--	-----

Experiencias educativas (innovación)

ANA M. LÓPEZ; AURORA LACUEVA: Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado.....	579
---	-----

Índice bibliográfico

MÓNICA ORTEGA ROIG: Índice bibliográfico de la <i>Revista de Educación</i> . Año 2006 (números 339-340-341 y extraordinario).....	607
---	-----

Evaluadores del año 2006	649
---------------------------------------	-----

Recensiones y libros recibidos	655
---	-----



Monográfico

Presentación.

Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación

Juana M^a Sancho

Los datos sobre la violencia física extrema contra las mujeres (62 muertes en España hasta noviembre de 2006 –según las cifras oficiales– y más de 100 según la Red Estatal de Organizaciones contra la Violencia de Género) no dejan de ser una salpicadura del hirviente caldo de cultivo de una cultura asentada en el predominio y la dominación de unas personas sobre otras (y especialmente sobre las mujeres). La alarma social provocada por este efervescente borbotón puede servir de ocasión para plantear, una vez más, la importancia de favorecer relaciones sociales en todos los órdenes de la vida (personal, social, económico, cultural, político, tecnológico) basadas en el reconocimiento del Otro (quienquiera que sea). Un *otro legítimo* cuya alteridad y diferencia representa una riqueza, que amplía las posibilidades de ser y no ha de constituir una amenaza, además de un aprendizaje en el que la educación –la escuela– tiene un papel esencial. Abordar distintas perspectivas de este acuciante tema es la finalidad de este monográfico.

El tema de la violencia de género puede abordarse de muchos modos, incluso utilizarse de forma cínica e interesada, a modo de cortina de humo que ocultara siglos, milenios de violencia simbólica (psíquica, cognitiva, emocional) que ha impedido a la gran mayoría de las mujeres (y a un buen número de hombres) la posibilidad de ser y de pensarse más allá de las coordenadas impuestas por unas sociedades creadas por y para un tipo de hombres. Este no es, desde luego, el objetivo que persiguen los trabajos reunidos en este monográfico.

Reconocer y denunciar la violencia física que sistemáticamente sufren muchas mujeres, pero también niños, niñas y hombres que carecen de ciertos atributos de la

cultura dominante (ser blanco, medianamente rico, heterosexual, estar interesado por el deporte...) no puede impedirnos ver las claves de la construcción y el funcionamiento de una sociedad que sólo permite una forma de ser, que tiene una historia escrita para cada uno de sus miembros desde antes de nacer y que se resiste con *uñas y dientes* a cualquier organización alternativa que signifique, para un determinado grupo, la pérdida de poder económico, político, cultural, tecnológico y personal.

Me conmueve y me indigna, siempre en la misma proporción, cada nueva noticia de ataque físico a una mujer, a un niño, a una niña, a un homosexual y a un emigrante. Y los pongo en la misma línea porque considero que son parte del mismo fenómeno: el de la miseria moral que supone trasladar la propia rabia y frustración al Otro más débil. Pero quienes llevan a cabo estos actos execrables en realidad han perdido, los han vencido sus propias circunstancias, su propia incapacidad de encontrarse sentido. Además sirven de espejo benevolente para muchos que al mirarse se sienten «buenos»: «yo no le he puesto nunca la mano encima a nadie».

Pero como mujer me conmueve y me indigna más, si cabe, el menosprecio sistemático –y legitimado por leyes realizadas por los hombres que «nunca han puesto la mano encima a nadie»– que representa hacer creer a alguien que es inferior por haber nacido mujer, pobre, con la piel de otro color, en el país «equivocado», o con determinadas tendencias sexuales. Me rebela que una mujer se vea a obligada, sin desearlo, a compartir su vida con alguien porque se le ha negado la educación y/o se le impide trabajar para su propio sustento; que además de ser psicológica y emocionalmente maltratada se sienta culpable por sentirlo; o que ni siquiera lo sienta porque le han inculcado hasta los huesos que no es un ser humano sino un objeto. Me perturba que las iglesias que prometen vida eterna a las mujeres las sitúen y mantengan en la tierra en posiciones de sometimiento y servitud, relegando su participación al desempeño de aquellas funciones que significan estar al servicio de los hombres, como también me inquietan los grandes (o pequeños) *probombres* que se benefician y enriquecen mediante prácticas sofisticadas y legalizadas de esclavitud. Los adultos (y adultas) que convierten a niños y niñas en blanco de sus iras, en reflejo de sus frustraciones o en refugio de su inadecuada educación sentimental. Igual que me exaspera la encarnación de la masculinidad hegemónica que lleva a los hombres a no poder elegir, sin sentir una enorme presión, como encarar su vida y su trabajo; o la que expresa su *superioridad moral* apaleando a pobres, emigrantes o a quienes no han tenido miedo a manifestar sus preferencias sexuales no hegemónicas.

El comportamiento violento más profundo y dañino para el ser humano no es sólo el que se manifiesta de forma física, por extremo que este sea, sino el que impone

condiciones de vida imposibles para el Otro, que coartan su posibilidad y deseo de ser, de convertirse en la dueña (o el dueño) de su propia vida y de tener la capacidad legal, social, cultural, económica, emocional y cognitiva de decir SÍ o NO.

De ahí que los lectores y lectoras encontrarán en los artículos que configuran este monográfico una aproximación amplia y compleja al tema de la prevención de la violencia de género. Una perspectiva que comienza en el análisis de las raíces culturales de la violencia hacia las mujeres y hacia otros grupos percibidos como diferentes, pasa por el estudio de las diversas manifestaciones de la violencia y sus modos de perpetuación, y acaba presentando las recomendaciones y las medidas paliativas -tanto las ya dispuestas como las que deberían ponerse en marcha- para su erradicación. Estas reflexiones y recomendaciones se centran en el sistema escolar y en la familia, no porque sean responsables únicos de la educación de niños, niñas y jóvenes, sino por su relevante papel en este proceso. Todo ello persigue un objetivo clave: ayudar a poner en cuestión las raíces naturalizadas de la violencia, nombrar lo no nombrado y, sobre todo, procurar nuevas formas de educar y de relacionarnos entre nosotros y nosotras.

Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones

Miguel Lorente Acosta

Médico Forense. Coordinador General de los Institutos de Medicina Legal de Andalucía.

Profesor Asociado de Medicina Legal. Universidad de Granada

Resumen

La realidad actual de la violencia de género debe llevarnos a preguntarnos sobre el pasado, pues la conclusión de esta primera aproximación es clara: hoy, en pleno siglo XXI, estamos buscando soluciones a las agresiones contra las mujeres y tratando de dar una respuesta global al problema de la violencia de género, a pesar de su constante y continua presencia histórica. La sociedad ha aceptado la realidad de la violencia de género para luego reducirla a casos aislados, justificarla en virtud de determinados factores, o contextualizarla alrededor de ciertas circunstancias. Este hecho ha de tenerse en cuenta en el estudio actual y en la valoración de las medidas que se han puesto en marcha, pues, de lo contrario, con otros instrumentos, podemos caer en el mismo error y perpetuar la escisión entre realidad y percepción. Desde esta perspectiva, el trabajo realiza un análisis de las circunstancias que han llevado a este posicionamiento social, y realiza una reflexión crítica acerca de algunas de las principales medidas desarrolladas a raíz de la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Palabras clave: violencia de género, ley integral, masculinidad, educación, cultura patriarcal, medidas integrales.

Abstract: *Gender violence, education and socialization: Actions and reactions*

The current reality of gender violence should take us to question the past, because the conclusion to this initial approach is clear: today, in the XXI century, we are trying to find partial solutions to the consequence of the aggressions against women and a global solution to gender violence, in spite of its constant and continual historic presence. Society has accepted the reality of gender violence to then proceed to reduce it to single cases, to justify it in the light of particular factors and to contextualize it around some circumstances. This reality must

be taken into account in this analysis, and in the assessment of measures which has been set up; otherwise, by using different instruments, we could incur into the same mistake, and perpetuate the breach between reality and perception. From this perspective, the paper analyses the circumstances that have led to this social position, and critically reflects on some of the main measures developed after the new Spanish Law on Integral Protection Measures against Gender Violence.

Key words: gender violence, Spanish Integral Law, masculinity, education, patriarchal culture, integral measures.

La violencia de género como resultado

Podría parecer extraño, pero el problema social que representa la violencia de género ha venido marcado tanto por su invisibilidad como por su continua y constante presencia a lo largo de la historia, y esta situación antitética ha marcado, como veremos, la realidad de las mujeres en la sociedad.

No obstante, podría pensarse que una de estas circunstancias, la invisibilidad o la manifestación, debería llevar a la negación de la otra, pero en verdad ocurre lo contrario. Ambos elementos se necesitan y complementan para construir la estructura social y el significado que debe levantarse ante la violencia de género, de forma que, como arbotantes contrapuestos, ha podido mantenerse en pie a lo largo de la historia y soportar los envites más fuertes y los vientos de cambio más intensos.

Si el objetivo hubiera sido ocultar todo para mantener una imagen irreal de la desigualdad de las mujeres y sostener la inexistencia de la violencia, podríamos decir, ante los «inevitables» casos que hubieran trascendido ese mundo oculto, que se habría fracasado. Por otra parte, si la violencia se hubiera manifestado en toda su dimensión y con todas sus consecuencias, la reacción social se habría producido de manera indefectible antes o después, con mayor o menor intensidad. De este modo, cualquiera de las posiciones monolíticas habría sin duda fracasado en su objetivo de mantener la desigualdad entre hombres y mujeres como parte de la estructura social (Lorente, 2001).

Por ello, la violencia de género siempre ha estado presente como realidad y como resultado, en todo momento se ha legislado contra las agresiones de los hombres a las mujeres, y en cualquier época se han producido casos que han recibido la respuesta implacable de las instituciones, pero, en lugar de ser interpretados como una manifestación de algo oculto o como signo de un problema más profundo, han sido presen-

tados como resultados aislados de situaciones y circunstancias desviadas por anormales o patológicas, para que acabaran con su propia representación (Stark, 1979).

La sociedad patriarcal ha necesitado esos casos para demostrar que la violencia de género no existía como un problema social, para sostener que sólo había casos aislados y que la propia respuesta ante algunos de ellos demostraba su compromiso frente a la violencia. De ahí que nunca se haya negado como posibilidad, aunque sí se ha desnaturalizado en su manifestación (Lorente, 2004).

La violencia de género como manifestación

La realidad se presenta ante nosotros con claridad: la violencia contra las mujeres ha estado presente de forma generalizada a lo largo de la historia. Es cierto que se ha presentado de distintas formas, unas veces de manera más subliminal, mediante el control social o la discriminación, otras de manera objetiva, dando lugar a agresiones y ataques, pero en ningún momento ha estado ausente. Para conocer el significado de una situación estructural como la apuntada, podríamos dar un largo rodeo que nos llevaría al punto de partida, a esa realidad violenta que tratamos de analizar. Para evitar ese prolongado recorrido y centrarnos en su significado, podemos tomar un atajo que a la vez estimule la reflexión. Para ello, lanzaremos al aire una pregunta: ¿Qué circunstancias deben existir para que una violencia nacida en el seno de relaciones caracterizadas por el afecto y el amor haya estado presente a lo largo de los tiempos sin apenas una modificación significativa, hasta el punto de que hoy, en pleno siglo XXI, nos estamos preguntando sobre el origen de la misma, y andamos buscando soluciones? (Lorente, 1998).

La propia pregunta ya nos está apuntando que la violencia de género es una manifestación de algo más profundo y oculto dentro de una realidad que, de alguna manera, ha integrado la violencia contra las mujeres como más de sus posibles manifestaciones. Para que se haya podido dar esta situación, ha sido necesaria la coexistencia de dos factores fundamentales, por un lado, es necesaria la presencia de algún elemento que sea el origen y que determine que esas conductas se puedan producir de forma generalizada e intemporal, y, por otro lado, ha de haber algún elemento en el resultado para que, pese a la gravedad y la objetividad del fenómeno, éste haya sido ocultado, minimizado y contextualizado. Sin estos elementos las características esenciales de

la violencia contra las mujeres, su omnipresencia en todas las culturas y países, y su continuidad en el tiempo, no habrían sido posibles (Jouriles, 1999; Dobie y cols., 2004; Kubiak, 2005; Ruiz Pérez, 2005).

El análisis de estas circunstancias muestra que el elemento común que está en el origen y en la finalidad de las conductas violentas contra las mujeres son los valores culturales que han actuado sobre cada uno de los géneros y que han hecho de ellos un elemento de desigualdad sobre el que construir una posición de poder, ya que el reconocimiento de las funciones asignadas a cada uno de los géneros (masculino y femenino) no sólo es distinto por ser éstas diferentes, sino que, ante todo, se debe a que tienen un valor distinto (Walter, 1979).

La cultura patriarcal y los valores derivados de la misma, esa construcción de las referencias sobre la imagen y el interés de los hombres, es la que ha permitido que mientras que a los papeles de los hombres se les otorgaba la mayor consideración social, los de las mujeres ocupaban en un lugar secundario: hay grandes mujeres, pero siempre «detrás de grandes hombres», la cotidianidad nunca es extraordinaria, y sus tareas resultan invisibles (como el cuidado de la familia, el mantenimiento del hogar -hacer las camas y la comida, limpiar, fregar...-, la búsqueda de la felicidad y el bienestar emocional...) y no son valoradas. Su esencia no era el ser de esa manera, sino el no poder ser de otra forma, y lo que tiene que ser no tiene nada de extraordinario en ser, en algún caso lo tendría en no ser, y quien es responsable de ello nunca lo será por haber procurado que sea, pero sí será responsable de que no haya sido. Por eso, la presión histórica sobre las mujeres en las tareas asignadas de acuerdo con el papel que les ha sido otorgado no está tanto en ser unas buenas madres, esposas y amas de casa -«que es su obligación»-, sino en la posibilidad de que no lo sean, con toda la sanción social y moral que ello supondría.

Es la ausencia de reconocimiento lo que ha postergado a las mujeres a la oscuridad histórica, no ha habido brillo en sus tareas, ni en su conducta, ni en hacer aquello para lo que estaban especialmente capacitadas por esas características que ellas poseen según lo que, desde el criterio patriarcal, se ha destacado de su psico-biología: la delicadeza, la capacidad de comprensión, de perdón, de obediencia, de dar cariño y de cuidar de los demás (debido al instinto maternal desarrollado)... y debido a las cuales se ha reconocido que son ellas las que deben hacer las tareas domésticas. A pesar de ello, y de ser la base y la estructura alrededor de la cual ha crecido la sociedad, siempre ha sido una labor invisible, no por no haber sido, sino porque tenía que ser así, y, por ello, no se ha reconocido, más bien al contrario: frente al sacrificio del hombre que tenía que salir del hogar, de arriesgar su imagen y de perder su fuerza en

procurar el sustento económico de la familia, la mujer siempre ha sido presentada como protagonista de la comodidad, la tranquilidad y la seguridad del hogar, desempeñando tareas que no entrañaban riesgos ni sufrimientos (Symonds, 1979).

Siempre ha sido así, a lo largo de la historia, quien ha tenido la capacidad de elegir y de valorar ha elegido lo que más le ha interesado y lo ha valorado por encima de cualquier otro comportamiento, de manera que, al final, la existencia de ese orden superior queda recubierta por un velo de naturalidad que no queda más remedio que acatar. Y, al contrario de lo que pueda parecer, no está fundamentado principalmente en cada una de las conductas presentes, sino en el peso de la Historia, en los valores heredados, en los principios sin fin que nos son transmitidos, en cada una de las actitudes que nos llegan por medio de la tradición y en la falta de reflexión ahogada por la costumbre. Todo un complejo mecanismo de anestesia social nos hace insensibles al dolor de la injusticia que constituye esta desigualdad que todavía hoy padecemos. Por eso, un proceso tan injusto ha perdurado a lo largo de toda la historia sin que haya habido respuesta social para modificarlo hasta prácticamente finales del siglo XIX, a pesar de lo cual, la «sociedad homolítica» apenas ha sentido los envites de la igualdad propiciada por el feminismo. Los mecanismos, para ser eficaces, han tenido que ser especialmente complejos, pero su complejidad estaba basada más en el maquiavelismo de su diseño que en lo difícil de su planteamiento, pues, básicamente, han sido dos los elementos de este mecanismo (Lorente, 2004):

- Por una parte, la vida social ha sido dividida en dos esferas, la pública y la privada. Los hombres se han asignado una serie de cualidades y habilidades que coinciden con las funciones que ellos mismos han destinado a ser desarrolladas en la esfera pública, motivo por el cual son ellos los encargados de llevarlas a la práctica. Por el contrario, las cualidades y habilidades de las mujeres han coincidido con aquellas otras funciones relacionadas con la vida privada, por lo cual, y de manera natural, son ellas las que deben permanecer en el hogar realizándolas.
- Una vez distribuida así la vida, se le da un valor superior a lo público por todo lo que ello conlleva de riesgo, de inseguridad, de esfuerzo, de estar sometido a circunstancias no controladas por uno mismo, de dependencia de lo que hagan los demás, de competitividad... Todo esto implica una gran presión simplemente por el hecho de estar ahí, lo cual contrasta con la seguridad, la tranquilidad, el control de la situación, la comodidad, la independencia de otros elementos y la consecuente falta de competitividad... del mundo privado del hogar.

De este modo, las historias que pasan a formar parte de la historia no son las historias de los hombres, sino aquéllas realmente importantes, que son las que han transcurrido en el seno de lo público y que, curiosamente, son las que han sido protagonizadas por los hombres ya que eran ellos quienes podían hacerlo. De nuevo, la selección natural aplicada a lo social es el mecanismo que ha dado lugar a una sociedad patriarcal a imagen y semejanza del hombre.

Las historias de los hombres se convierten en historias de todos, mientras que las historias de las mujeres nunca dejan de ser historias de mujeres, las cuales, como el papel femenino en la sociedad, vienen a complementar, casi a reforzar, por contraste, el papel masculino, y permiten adornar la historia con anécdotas y confirmarla con excepciones. Por eso, la misma historia patriarcal necesita que haya grandes mujeres para ratificar la excepcionalidad de esos hechos y, sobre todo, para presentarlas como algo puntual y sin continuidad, más producto de las circunstancias que de cualquier otra cosa –de ahí las heroínas o las artistas influidas más por el ambiente que por su condición. Por eso, quienes han intentado destacar en aquello en lo que lo hacían los hombres han sido especialmente atacadas hasta ser relegadas a la invisibilidad del olvido.

La desigualdad cultural y social ha sido creada de manera artificial y en beneficio de los hombres y de su posición, y la violencia de género nace de ella, de la necesidad de imponerse y corregir aquello que desde esa posición se considera desviado. Sin embargo, la relación entre violencia y desigualdad es biunívoca, pues la desigualdad también necesita de la violencia. Sin ésta, no se habría podido mantener algo tan injusto y antinatural como la desigualdad, ya que, antes o después, la sociedad habría reaccionado. Pero la violencia ha actuado como un dique de contención capaz de separar y mantener las aguas de la equidad aisladas y a distinto nivel, y, sin ella, sin los pilares rígidos de la violencia, la creación cultural del patriarcado habría terminado por ceder ante la presión del progreso y la evolución social.

La distribución injusta y desigual de los papeles en el mundo polarizado de los géneros se basa en la violencia, en la imposición de un orden que te atrapa y limita y que impide toda salida a riesgo ser olvidada no ya en la historia, sino en el propio presente (Herman, 1992). La violencia que empuja a aceptar este mundo y la amenaza que impide salir del mismo son los elementos que han permitido al poder androcéntrico imponer este modelo social a las mujeres. Éste es un poder que, como todo ellos, se caracteriza por su capacidad para premiar, castigar e influir. Dicho poder se ha manifestado, como en ninguna otra circunstancia, en la creación artificial de un mundo único basado en la concepción masculina del mismo y que ha sido capaz de pervivir en todo tiempo, lugar y cultura. En todo momento, en cualquier lugar y en las

culturas más diversas, el mundo ha sido patriarcal y las mujeres han sido obligadas a desempeñar el papel previamente concebido para ellas.

Violencia social invisible capaz de crear la desigualdad con una apariencia de aceptación para quienes la sufren, violencia en la sociedad visible que discrimina a las mujeres, que las obliga a trabajar fuera y dentro de casa, que les impone demostrar a diario su capacidad, que les obliga a ser «mujeres 10» sin dejar de ser «ceros a la izquierda». Violencia de género física y psicológica que como las dosis de recuerdo de una vacuna machista es sufrida por las mujeres para recordarles las pautas que deben seguir en el seno de esa relación y cual es la esencia del que debe ser su papel en la sociedad. La violencia, como las mujeres, también ha permanecido invisible –salvo en algunos casos extraordinarios necesarios y que, por su gravedad o por sus formas, han traspasado los límites del terreno en el que tenía que desarrollarse la partida– a pesar de ser tan objetiva como el hecho de estar definida por un resultado en forma de daño físico o psíquico. Esta invisibilidad se ha conseguido también gracias a un doble mecanismo: el hecho de atacar a alguien invisible (las mujeres) y de hacerlo para perpetuar el orden establecido. Por tanto, estos ataques no eran considerados como algo violento en sí, sino como una especie de reconstrucción de lo alterado que, en todo momento, mantenía la proporcionalidad con relación al objetivo pretendido (Koss, 1991).

Son todas las circunstancias que hemos mencionado las que hacen que la manifestación de la violencia de género vaya más allá del simple resultado, de ahí la importancia de abordarlas de manera integral. No se trata sólo del daño que sufre una mujer y su entorno más inmediato, fundamentalmente los hijos y las hijas, sino también del significado de esta conducta y del mensaje que se transmite a la sociedad, ya que constituye un intento de demostrar y apuntalar la posición de superioridad del hombre, y hacer ver a las mujeres las consecuencias que puede tener romper con el orden establecido, tanto a nivel individual, como dentro del contexto social.

El papel de los hombres en la violencia de género

Uno de los mayores éxitos de la cultura patriarcal es haber hecho del artificio omnipresente del androcentrismo algo que, por natural, resulta invisible, de manera que la identificación de los valores culturales no se ha hecho con los hombres, sino con lo

general. Y, del mismo modo que la violencia como conducta social se ha hecho invisible, cuando se han conocido los casos, especialmente durante estos últimos años, los autores de los mismos, los hombres responsables de cada uno de ellos, también han permanecido invisibles. No han sido negados, puesto que este mecanismo sería, como ya hemos visto, ineficaz, sino apartándolos, expulsándolos del grupo de hombres representado como el estándar social. De manera que cada uno de los agresores ha sido considerado como un loco, un psicópata o alguien que estaba bajo los efectos de sustancias tóxicas -bien alcohol o cualquier tipo de droga-, y la mejor manera de demostrar esto era la propia agresión hacia la mujer, algo considerado como anormal o patológico (Lorente, 2004).

Siempre que se habla de violencia de género se habla de mujeres, de lo que ellas hacen o dejan de hacer, de por qué lo hacen o por qué no lo han hecho, de cómo es posible que hayan aguantado tanto o de cómo se desdicen después de haber dado ese paso... todo son preguntas que guardan respuestas que, de alguna manera, cuestionan la conducta de las mujeres ante la violencia que sufren. Pero muy pocas veces se lanzan cuestiones sobre el elemento principal, sobre los hombres que ejercen esa violencia y sobre los objetivos que persiguen y las motivaciones de las que parten. El hombre vuelve a ser el gran ausente en unas conductas protagonizadas por él, para así evitar su responsabilidad social, tanto en la construcción de las conductas, como en la autoría de los casos.

Al hablar del hombre como autor de las agresiones, no debemos incurrir en un nuevo error, y ocultar con él al hombre, o a los hombres, como responsable de la violencia de género. Es la cultura patriarcal, aquélla desarrollada por los hombres tomando como referencia sus propios elementos, valores y deseos, e identificada con la generalidad y lo natural, para así hacer de la masculinidad la cultura, la que parte de una concepción jerarquizada que lleva a la desigualdad y, en consecuencia, a la resolución de los conflictos de manera violenta, pues si existe desigualdad significa que hay una posición con más poder que otra, y, habitualmente, quien está en una posición de poder renuncia a resolver los problemas de manera consensuada y recurre a la imposición para obtener beneficios particulares, algo que, si además está legitimado por el componente cultural, no sólo parece natural, sino que además resulta invisible (Hilberman, 1980; Connell, 1995).

Es por ello que los hombres y la masculinidad tienen una doble responsabilidad en la violencia de género, que han de asumir para la solución definitiva del problema y hacia la que hay que dirigir medidas específicas, pues, de lo contrario, lo que interpretan como un conflicto permanecerá y sus manifestaciones se agravarán.

La educación y el aprendizaje

Una cultura que divide, polariza y enfrenta a hombres y mujeres, y que lo hace desde una posición de desigualdad para que el resultado siempre sea el mismo y no altere la moraleja que acompaña a cada agresión, contiene elementos que llevan a la perpetuación de sus propios valores por medio de instrumentos como la tradición o la costumbre, capaces de construir las referencias para que, como si se tratara de raíles, todo transcurra por donde marcan los mandatos de esa cultura antes, incluso, de que algo suceda (Larrauri, 1994).

La educación y el aprendizaje aparecen, a través de la socialización, como elementos clave en el mantenimiento de la desigualdad y la violencia, tanto por el efecto que tienen sobre la cultura, que, de alguna manera, se anestesia ante su manifestación para que su integración no sea dolorosa ni traumática, como por la influencia en cada uno de los hombres que deciden recurrir al instrumento de la violencia para imponer su orden y conseguir el control y el dominio de la mujer (Herman, 1992).

La socialización, entendida como desarrollo integral de la persona, posibilita la incorporación de los valores predominantes en la sociedad y la asunción de las conductas y papeles previamente normalizados, algo que tiende a la reproducción de los mismos y a la perpetuación de los elementos más profundos. Dichos elementos podrán variar en sus manifestaciones de acuerdo con el nuevo contexto social o adaptarse ante nuevas referencias, pero difícilmente modificaran su esencia cuando ésta está ligada a dos elementos claves: por un lado, a la identidad de ser hombre (en cuanto al recurso a la violencia) o mujer (en lo que conlleva la aceptación normalizada de ésta) y, por otro, con el estatus de poder que otorga. Estos son elementos a los que resulta muy difícil renunciar, pues tanto uno, como otro ayudan a la autoafirmación y a la percepción de éxito dentro de ese contexto particular (Rodríguez y Peña, 2005).

En unas circunstancias como las descritas, la teórica neutralidad en lo que respecta al entramado cultural relacionado con la violencia de género significa tomar parte por su continuidad con una clara conclusión: no hacer, es hacer mal. No adoptar una posición activa y crítica con el contexto cultural que ha permitido que la violencia contra las mujeres sea una manifestación más dentro de las amplias posibilidades que se establecen en nuestra sociedad lleva de manera indefectible a la consolidación de esos valores y a la continuidad de las agresiones.

Si, tal y como hemos recogido, el elemento cultural es la esencia que está presente en las conductas violentas desde su origen hasta su fin, la clave para su erradicación es actuar sobre los componentes que lo configuran para conseguir primero su

crítica y, después, su modificación. Esto supone, por una parte, un cambio y, por otra, abandono de ciertos valores y su sustitución por otros nuevos.

Una educación crítica que lleve a un aprendizaje aparece como el elemento capaz de actuar sobre los dos componentes fundamentales que la cultura ha situado como referencias a la hora de estructurar los distintos papeles establecidos, por una parte, sobre la identidad masculina y, por otra, sobre la posición de poder creada a consta del sometimiento de la mujer, tanto a través de la discriminación, como de la violencia directa.

La educación debe tener en cuenta el contexto social en el que se lleva a cabo, y debe abordarse con una perspectiva global que permita integrar los principales elementos relacionados con la violencia de género y la desigualdad. Esta aproximación integral es la que debe llevar al doble mecanismo de transformación y erradicación, y a la consecuente sustitución de los elementos eliminados. De lo contrario, la cohabitación de valores y referencias contrapuestas, en lugar de conseguir una modificación de la sociedad, llevará a un enfrentamiento de las distintas posiciones y, posiblemente, a una polarización y radicalización de las mismas, lo cual dará lugar a la intensificación de los conflictos (Rodríguez y Peña, 2005).

Es este procedimiento, que podríamos considerar como una «deconstrucción creativa», el que puede permitir el progreso de la sociedad hacia una igualdad real, sin que queden recovecos para esconder las manifestaciones violentas contra las mujeres, y sin que existan elementos que lleven al enfrentamiento y a un conflicto del que nacerá la violencia.

Desde este planteamiento, la educación ha de dirigirse tanto a los elementos sociales que sustentan el imaginario colectivo, como a los valores individuales que configuran la personalidad de los futuros hombres y mujeres, y en los que ya no podrá estar presente la desigualdad. Por ello, tiene que tener como referencia, en primer lugar, tanto a la sociedad en general, con un mensaje más abstracto, general e indirecto, como a determinados grupos (profesionales, colectivos...) que requiere un mensaje adaptado a sus circunstancias particulares, y, en segundo lugar, a los alumnos y alumnas escolarizados que todavía pueden modificar su escala de valores y adoptar una visión crítica que les permita cuestionar muchas de las conductas hoy por hoy normalizadas.

Si consideramos que la educación hace referencia al desarrollo o perfeccionamiento de las facultades intelectuales y morales -algo que se reflejará tanto en el plano cognitivo, como en el emocional-, y que la nueva educación ha de romper con las referencias y principios culturales existentes, está claro que la única forma de conse-

guiarlo en un plazo corto es desarrollar una estrategia doble que permita la deconstrucción de todo lo instaurado desde la posición patriarcal y la construcción de un nuevo paradigma basado en la igualdad, capaz de establecer nuevos valores y referencias, y de fijar nuevas pautas de conducta, tanto en las relaciones que se establezcan entre unos y otras, como a la hora de resolver los conflictos que pudieran surgir.

Reacciones ante y frente a la violencia de género

La invisibilidad histórica y la reciente visualización de la violencia contra las mujeres forman parte de las reacciones que han producido en la sociedad. La primera de ellas, la invisibilidad, tendía a ocultar los casos o a presentarlos como parte de la anormalidad, la patología o la desviación, de forma que estos eran sacados de lo considerado «normal» y la estructura social no se veía afectada por ellos, sino –como hemos apuntado– más bien al contrario. La visualización de la violencia de género y su consideración como un problema social que se manifiesta de diferentes formas –agresiones físicas, psíquicas, sexuales, acoso, discriminación...–, nacidas todas ellas de la desigualdad y con el objetivo de perpetuar la estructura concebida en función de ésta, surge de ese nuevo posicionamiento de la sociedad, que la ve como un problema estructural que se presenta de distintas maneras según las circunstancias específicas de cada caso, aunque todos ellos tenga su raíz común en la desigualdad cultural (Margolin, 1998; Lorente 2001, 2004).

Las políticas institucionales y las reacciones políticas ante a la violencia de género son un factor clave para «educar» a la sociedad para hacer frente a este problema y lograr que sea capaz de ver más allá de los resultados objetivos de cada uno de los sucesos. Son esas manifestaciones las que deben tomarse como punto de partida para cuestionar los elementos presentes en su origen, y para entender que las consecuencias de la violencia van más allá de los elementos objetivos de ésta, tanto en lo individual, como en lo social.

El análisis de las políticas desarrolladas durante estos dos últimos años es muy significativo y muestra un cambio radical en la manera en que se aborda la violencia de género.

La medida principal es, sin duda, el cambio en la consideración de la violencia contra las mujeres, que ha pasado de ser vista como una serie de casos aislados que se

presentan con más o menos frecuencia, y con mayor o menor intensidad, a ser percibida como una situación estructural derivada de los valores culturales contruidos sobre la desigualdad. Desde esta óptica, violencia y desigualdad actúan como esos arborescentes contrapuestos y complementarios que mantienen en pie y dan solidez a la inclinada estructura de la desigualdad, de manera que el problema no está sólo en las manifestaciones violentas, sino en todo el andamiaje que crea las circunstancias idóneas para que muchos hombres recurran a la violencia a la hora de resolver los conflictos en su relación de pareja, pues, desde su posición de superioridad, justifican y legitiman la violencia que ejercen en nombre del bien común y superior que es mantener la estructura heredada de la desigualdad en su micro-orden familiar o de relación.

Esta posición ha quedado reflejada en la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Esta Ley aborda la violencia de género desde una perspectiva global, es decir, considerando todos los factores relacionados con el origen del problema y todas sus manifestaciones, tanto individuales, como sociales. Por lo tanto, permite integrar las diferentes medidas y políticas de manera que la actuación de cada uno de los organismos e instituciones competentes tenga en cuenta que la labor que desempeña se centra en un elemento de algo más complejo y que tiene otras manifestaciones, y que ninguno de ellos ha de considerar que su actuación termina con el problema, ya que sólo hace frente a una de las consecuencias del mismo.

De esta forma, se busca alcanzar un triple objetivo, ya que: por un lado, se pretende dar asistencia a las víctimas de la violencia de género para paliar tanto los efectos de las agresiones directas, como los de la exposición a situaciones de violencia -algo que afecta también a los niños y las niñas que conviven en el seno de este tipo de relaciones-; por otro, se busca actuar sobre las circunstancias concretas que rodean a cada uno de episodios de violencia conocidos para modificarlas y, así, evitar que se produzcan nuevas agresiones; y, en tercer lugar, se adoptan medidas dirigidas a la sociedad en general, aunque adaptando también las actuaciones a los diferentes colectivos implicados para prevenir de este modo la violencia, al no sólo incidir sobre elementos específicos, sino también modificar los valores culturales y las referencias levantadas sobre la desigualdad, para que no se puedan encontrar ni recursos ni argumentos que faciliten recurrir a la violencia a la hora de solventar los conflictos que puedan surgir en una relación de pareja (Goodman, 1993; Goodman, 1993; Appel, 1998).

A raíz de la evolución del número de casos de violencia conocidos, en lo que respecta tanto a las denuncias, como a los homicidios, podría parecer que las políticas institucionales no están alcanzando los objetivos previstos, pero, en realidad, esa conclusión parte de un análisis muy superficial y lineal. Un planteamiento semejante es

inadecuado si lo que se pretende es entender la evolución de una situación tan compleja como es la de la violencia de género y todo su entramado social y cultural. A continuación, expondremos algunas consideraciones al respecto.

El aumento del número de denuncias que viene produciéndose en estos últimos años se debe, fundamentalmente, a dos factores. Por una parte, a la percepción positiva que la sociedad tiene sobre el significado y las consecuencias de la denuncia, ya que se ha pasado de percibir que el hecho de denunciar no servía para nada y que podría agravar la situación, a mostrar una confianza en el sistema a la hora de resolver el problema que se venía sufriendo. En este sentido, la Ley Integral, que viene a aumentar, ordenar, coordinar e integrar estas medidas, ha supuesto un cambio notable y positivo en la confianza que se tiene en la denuncia. Por otra parte, el continuo avance que se ha producido en el análisis y la difusión de las causas de la violencia, los factores relacionados con ésta y las distintas formas en que se manifiesta –ya que no se limitan sólo a las agresiones– ha permitido que la sociedad –y, de manera específica, las mujeres– adopte una posición crítica al respecto, que ha permitido entender que muchas de las conductas y actitudes normalizadas forman parte del cortejo de la violencia, y, en consecuencia, se ha dado el paso de denunciar esas otras formas de comportamiento violento.

Además, hay que señalar que el número de víctimas mortales ha seguido una evolución distinta en cada uno de estos dos años de Ley Integral. Durante el 2005 el número de mujeres asesinadas descendió de 72 a 62, un cambio muy significativo y que tuvo una relación clara con la promulgación de la citada Ley 1/2004. Sin embargo, durante este último año, pese a la presencia de la Ley y al mayor desarrollo de algunas de las medidas contempladas, el número de víctimas se ha vuelto a incrementar, y, en noviembre, ha igualado ya la cifra total del año anterior, algo que produce una cierta desorientación si sólo se contempla en el aspecto cuantitativo.

La integración y la comprensión de esta irregular evolución no puede reducirse a la consideración de este último dato –el aumento del número de víctimas en 2006–, sino que ha de basarse en el análisis completo de lo ocurrido desde que se comenzó a trabajar en la Ley Integral. Una de las claves es preguntarse no por qué han aumentado las víctimas durante este último año, sino por qué descendieron durante el 2005, algo que no ha sido estudiado suficientemente y que se ha relacionado, también de forma muy superficial y directa, con la simple presencia de la Ley Integral.

Las razones de la disminución del número de mujeres asesinadas por sus parejas o ex-parejas se debió al ambiente creado por la Ley, no a su mera presencia –ya que sería muy difícil que ésta influyera de tal modo cuando nos referimos a elementos culturales e históricos arraigados en lo más profundo–, sino al posicionamiento crítico

adoptado por la sociedad a raíz de todo el debate público y la reflexión generada que se llevó a cabo debido a su tramitación, que trascendieron el ámbito parlamentario y tuvieron lugar de forma paralela en el seno de la sociedad. La tramitación de la Ley Integral generó mucho debate sobre las medidas de acción positiva adoptadas, sobre la repercusión que podría tener al regular aspectos relacionados con la educación o con la publicidad, y sobre los elementos culturales que están en el origen de este fenómeno y sus consecuencias lejanas, que van más allá de las lesiones y las muertes, y todo ello se hizo desde un punto de vista reflexivo, al margen y con independencia de casos concretos. Por primera vez, se habló, y durante todo un año, de violencia de género, de violencia contra las mujeres, sin que ninguna de las circunstancias particulares que aparecen junto a cada caso pudiera interferir la interiorización de los elementos cognitivos, ni bloquearan una respuesta afectiva que llevó a un posicionamiento crítico.

El reflejo fue inmediato y directo. El barómetro del CIS al preguntar sobre los problemas que más preocupan a los españoles y las españolas arroja un resultado preocupante en lo referente a la violencia de género, pues, hasta el 2004, la media era del 2,7% -es decir, que sólo un 2,7% de la población española considera que la violencia contra las mujeres es un problema grave. Esta situación experimentó un giro copernicano en el 2004, cuando el porcentaje ascendió hasta un 6'4%, que, pese a ser aún bajo, significaba un incremento de más del doble. Una de las consecuencias de este posicionamiento crítico, de saber qué es la violencia de género, cómo se manifiesta más allá de los golpes y cómo se construye cada una de las agresiones, es que permitió adoptar una posición más intransigente y una actitud de alerta para adelantarse a las agresiones, algo que dio lugar a que el número de víctimas descendiera de 72 a 62 durante ese año.

Sin embargo, la promulgación de la Ley Integral con todas sus medidas vino, en cierto modo, acompañada de una disminución del debate social. Se dejó de hablar de violencia de género y, de nuevo, los casos con sus circunstancias particulares se hicieron con el protagonismo, lo cual se tradujo en un descenso del porcentaje de población «sensibilizado», que pasó del 6,4 al 3,7%. Y, al igual que el aumento del posicionamiento crítico se tradujo en una disminución del número de muertes, su descenso ha supuesto el incremento de esta cifra a lo largo del 2006, quizá también como consecuencia de la extraña percepción que lleva a entender que la medida en sí es una solución al problema, y que la Ley Integral resolverá la violencia de género, cuando, en realidad, es un instrumento que tiene que utilizarse para conseguir ese objetivo (CIS, Barómetros).

Considero que el análisis global de la situación social y de las medidas desarrolladas es positivo, si bien hay que mejorar su aplicación y continuar desarrollándolas. En

este viaje, el final aún queda muy lejos, por lo que debemos fijarnos metas y establecer etapas, y no desesperar ni desfallecer ante lo distante del destino.

El elemento más significativo es la consolidación del aumento del porcentaje de población contra la violencia de género, es verdad que éste es aún muy bajo y que, probablemente, fluctuará en función de acontecimientos puntuales, pero el aumento de un punto respecto a los años anteriores a la Ley Integral, y el hecho de haber llegado a alcanzar en un momento dado al 6,4% de la población, resulta significativo, tanto por lo que implica en cuanto al cambio social ante los valores que derivan en violencia de género, como porque permite comprobar su repercusión directa sobre las consecuencias mortales de esta violencia.

Como decía párrafos arriba, hay que continuar, y hay que hacerlo con medidas concretas. En este sentido, considero que el desarrollo, a partir de diciembre de 2006, del Plan Estratégico de Prevención y Sensibilización resultará fundamental. Este plan se encargará no sólo de desarrollar medidas preventivas, de educación y de información, sino también de que cada una de las instituciones y organismos implementen las medidas que les atañen de forma integral, es decir, considerándolas como parte de una manifestación que trasciende sus actuaciones y, en consecuencia, adoptando medidas de coordinación y cooperación entre ellas.

Quizá ese sea el elemento crítico más importante: la asunción de que, a pesar de todo lo que se ha avanzado y de la gravedad objetiva del problema, la profundidad del elemento cultural aún hace percibir la violencia de género como algo disgregado y desconectado, limitado a cada uno de los casos, y diferente de los valores instaurados en la desigualdad. Es necesario tomar conciencia -no en sentido de conocer, sino de no olvidar- de que esos elementos dificultan la consolidación de las políticas y el posicionamiento crítico ante la violencia. Dicho posicionamiento ha de partir del conocimiento, no del rechazo emocional, y resulta fundamental para que, en el desarrollo estratégico, se adopten los elementos y las figuras concretas que impulsen y controlen la integración de las medidas y, simultáneamente, permitan prevenir y prestar asistencia y atención a los casos conocidos.

El segundo elemento crítico que hemos de tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre este tema hace referencia a la forma y al tiempo. Para conseguir ser eficaces, todas las medidas de sensibilización han de contener tres características: continuidad, constancia o repetitividad y multiplicidad, pues sólo así la brecha abierta por el impacto de la información conseguirá agrandarse hasta poner en evidencia del todo el disfraz y será posible desprenderse del uniforme de la desigualdad. De lo contrario, la duda ante las referencias culturales y la influencia del ambiente llevarán al cierre

de esas brechas de esperanza. La continuidad supone mantener el planteamiento, no permitir que la invisibilidad histórica oculte la realidad, la constancia repetitiva implica el refuerzo periódico de los argumentos empleados, para evitar que se conviertan en un fondo sordo al que terminaremos acostumbrándonos, y la multiplicidad debe llevar a incidir sobre las diferentes cuestiones y manifestaciones relacionadas con el elemento común de la violencia de género y la desigualdad, pues todo parte de él y es necesario para el sostenimiento de esta estructura social deforme e inclinada.

El trayecto iniciado está, ciertamente, repleto de dificultades y obstáculos y seguro que se producirá alguna emboscada al paso por los estrechos desfiladeros, pero también es verdad que no hay vuelta atrás y que cada metro avanzado queda limpio para que quien nos siga no encuentre ningún problema en unirse a la marcha hacia la igualdad. Esa es la clave: conseguir una masa crítica que logre cambiar la dinámica y las referencias, pues con el 3,7% o con el 6,4% de la población no es posible reconstruir lo que se ha tardado siglos en levantar, y tendremos que arrastrar siempre la pesada carga de los valores culturales opuestos. La educación y el aprendizaje deben actuar como elementos esenciales en la adquisición de un conocimiento crítico que logre integrar todas las manifestaciones y expresiones de la violencia para dar una respuesta apropiada a cada una de ellas, y así, hacer de todo el proceso algo natural que permita ir incorporando los nuevos valores a través de la socialización en igualdad.

Referencias bibliográficas

- APPEL, A. E.; HOLDEN, G. W. (1998): «The co-occurrence of spouse and physical child abuse: A review and appraisal», en *Journal of Family Psychology*, 12, pp. 578-599.
- CONNELL, R. W. (1995): *Masculinities: Knowledge, power and social change*. Cambridge, Polity Press.
- DOBIE, K. J.; KIVLAHAN, D. R.; MAYNARD, C.; BUSH, K. R.; DAVIS, T. M.; BRADLEY, K. A. (2004): *Archive of Internal Medicine*, 164, pp. 394-400
- GOODMAN, L. A.; KOSS, M. P.; RUSSO, N. F. (1993): «Violence against women: Physical and mental health effects: part 1. Research findings», en *Applied and Preventive Psychology*, 2, pp. 79-89
- (1993): «Violence against women: Mental health effects: Part 2. Conceptualizations of posttraumatic stress», en *Applied and Preventive Psychology*, 2, pp. 123-130.
- HERMAN, J. L. (1992): *Trauma and recovery*. New York, Basic Books, 1992.

- HILBERMAN, E. (1980): «Overview: The “Wife-beater’s wife” reconsidered», en *American Journal of Psychiatry*, 137, pp. 1336-1347
- JOURILES, E. N.; McDONALD, R.; NOEWOOD, W. D. (1999): *Documenting the prevalence of children’s exposure to domestic violence*. Unpublished paper prepared for the Asilomar Conference on children and Intimate Violence.
- KOSS, M. P.; KOSS, P.; WOODRUFF, W. (1991): «Deleterious effects of criminal victimization of women’s health and medical utilization», en *Archives of International Medicine*, 151, pp. 342-357.
- KUBIAK, S. P. (2005): *American Journal of Orthopsychiatry*, 75 (4), pp. 451-465
- LARRAURI, E. (comp.) (1994): *Mujeres y Derecho Penal*. Madrid, Siglo XXI de España editores.
- LORENTE ACOSTA, M. (2003): *Mi marido me pega lo normal*. Barcelona, Editorial Crítica. Edición de Bolsillo.
- (2004): *El Rompecabezas. Anatomía del maltratador*. Barcelona, Editorial Crítica.
- LORENTE ACOSTA, M.; LORENTE ACOSTA J.A. (1998): *Agresión a la mujer: Maltrato, violación y acoso*. Granada, Editorial Comares.
- MARGOLIN, G. (1988): «Interpersonal and intrapersonal factors associated with marital violence», en G.T. HATALING (ed.): *Family abuse and its consequences: New directions for research*. Newsbury Park, Ca, Sage, pp. 203-217.
- RODRÍGUEZ MÉNDEZ, M. C.; PEÑA CALVO, J. V. (2005): «Identidad de género y contexto escolar: Una revisión de modelos», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, pp. 165-194
- RUIZ PÉREZ, I.; PLAZAOLA CASTAÑO, J. (2005): «Intimate partner violence and mental health. Consequences in women attending family practice in Spain», en *Psychosom Med*, 67 (5), pp. 791-797
- STARK, E.; FLITCRAFT, A.; FRAZIER, W. (1979): «Medicine and patriarchal violence: The social construction of a “private” event», en *International Journal of Health Service*, 9, pp. 461-493.
- SYMONDS, A. (1979): «Violence against women: The myth of masochism», en *American Journal of Psychotherapy* 33, pp. 161-173
- WALKER, L. E. (1979): *The battered woman*. New York, Harper and Row.

Páginas web

www.cis.es (múltiples consultas)

Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas

Michalinos Zembylas

Universidad a Distancia de Chipre

m.zembylas@ouc.ac.cy

Chrystalla Kaloyirou

Instituto Pedagógico de Chipre

Resumen

El componente emocional de la violencia contra las mujeres constituye un aspecto crucial de las distintas formas y efectos a partir de las cuales se experimenta y se vive este tipo de violencia. La responsabilidad a la hora de acometer todo el trabajo emocional relacionado con los casos de violencia está recayendo cada vez más sobre las escuelas. Sin embargo, los educadores apenas disponen de herramientas teóricas con las que poder analizar y comprender los múltiples componentes de este fenómeno. Este artículo se centra en las implicaciones pedagógicas relacionadas con la violencia contra las mujeres y otros grupos que sufren marginación. En concreto, la preocupación de los autores es la de problematizar el papel de la *pedagogía de las emociones* al perpetuar o frenar los episodios de violencia contra las mujeres y otros marginados, así como la de proponer medidas encaminadas a que las teorías pedagógicas radicales puedan ayudar a reconstruir aquellos aspectos emocionales asociados a la vida de educadores y educandos. Por otro lado, se presta una atención especial al fenómeno del matonismo escolar o *bullying*, puesto que se trata de una forma de violencia que afecta al buen funcionamiento de las relaciones interpersonales no sólo en el ámbito escolar, sino también en el seno de las propias familias.

Palabras clave: comprensión emocional, empatía, pedagogía de las emociones, maltrato contra las mujeres, matonismo escolar.

Abstract: *Emotions, violence against women and marginalized others, and the pedagogical implications*

The emotional component of violence against women is a crucial aspect of the forms and effects through which this type of violence is experienced and lived. Increasingly, the responsibility for emotional work related to violence is placed on schools, and yet educators are hardly provided with any theoretical tools for analysing and understanding the multiple components of this phenomenon. This paper focuses on the pedagogical implications of emotions in relation to violence against women and other marginalised people. Specifically, the concern of the authors is to posit the question of what is the role of *pedagogies of emotion* in perpetuating or disrupting episodes of violence against women and other marginalised members of society, as well as to consider measures in which radical pedagogical theories may help to rebuild those emotional aspects linked to the lives of educationalists and learners. Particular attention is paid to school bullying, given that it is a form of violence that affects the smooth working of interpersonal relationships developed not only at school, but also in the family environment.

Key words: emotional understanding, empathy, pedagogy of emotions, maltreatment of women, school bullying.

La violencia contra las mujeres no puede ser referida como un fenómeno contemporáneo, sino que siempre ha sido objeto de cuantiosos estudios y de la atención de los diversos medios de comunicación. Tanto las investigaciones que se han llevado a cabo hasta la fecha como toda la narrativa existente en torno a esta cuestión sugieren que el carácter multidimensional de la violencia contra las mujeres y otros grupos que sufren marginación ha propiciado la aparición de una amplia gama de disposiciones con las que poder afrontar este problema a fin de encontrar formas efectivas de atacarlo. Una de estas medidas, la cual no ha sido precisamente objeto de atención por parte de los estudiosos e investigadores, se centra en el componente emocional de la violencia contra las mujeres y otros grupos afectados en el contexto escolar. El componente emocional de la violencia constituye un aspecto crucial de las distintas formas y efectos a partir de las cuales las mujeres y otros grupos experimentan la violencia en el entorno educativo. La responsabilidad de acometer todo el trabajo emocional relacionado con los casos de violencia está recayendo cada vez más sobre las escuelas. Sin embargo, los educadores apenas disponen de herramientas teóricas con las que poder analizar y comprender los múltiples componentes de este fenómeno.

Este artículo se centra en las implicaciones pedagógicas relacionadas con la violencia contra las mujeres y otros grupos. Dada la complejidad y la enorme extensión

de este proyecto, nuestro objetivo no será el de sugerir que este tipo de violencia puede ser atajada mediante el fomento una serie de emociones o sentimientos. Este tipo de enfoque se basa en una concepción bancaria de la educación emocional¹, perspectiva que ha sido objeto de duras críticas por parte de diversos educadores, incluido Freire (1970). En su lugar, nuestro principal objetivo será el de problematizar el papel de la pedagogía de las emociones al perpetuar o frenar los episodios de violencia contra las mujeres y otros individuos o grupos, así como la de proponer medidas encaminadas a que las teorías pedagógicas radicales puedan ayudar a reconstruir aquellos aspectos emocionales asociados a la vida de educadores y educandos. La expresión «pedagogía de las emociones» hace referencia a las formas en que se desarrolla la práctica de enseñanza y aprendizaje en el plano afectivo y que encasillan tanto al profesorado como al alumnado en unas formas concretas de entender la vida (Worsham, 1992, 2001). De esta forma, todo análisis basado en la violencia escolar y su componente emocional se centrarán en cómo la violencia educa determinadas emociones tales como la apatía, la amargura, la pérdida de autoridad, el odio, la ira, la humillación y la sensación de culpabilidad y de lástima, entre otras. Como consecuencia de todo esto, a la hora de desarrollar alternativas a la pedagogía de las emociones es importante confeccionar una serie de medidas cuyo objetivo sea articular una posición crítica que confiera autoridad a los docentes y estudiantes.

Emociones, violencia y diferencia

Desde hace ya muchas décadas, las emociones o sentimientos han estado confinados en el más absoluto de los olvidos de la tradición filosófica occidental, puesto que han tendido a ser vistos como expresiones incivilizadas, típicamente femeninas, además de nocivas para el progreso social (Phanalp, 1999). Esto explica el hecho de que la primera investigación centrada en este tema fuera desarrollada dentro de un marco biomédico y abordada por las denominadas disciplinas «psi» (psicología, psiquiatría y psicoanálisis) (Lupton, 1998), disciplinas todas ellas que consideran a las emociones como estados individuales, internos y privados. De esta forma, su atención estuvo cen-

¹⁾ Para Freire la idea de educación bancaria, ampliamente extendida en los sistemas escolares, lleva a los docentes a pensar que cuando más se vayan llenando los *recipientes* con sus *depósitos*, tanto mejor educadores son y cuanto más dócilmente se deje *llenar* los estudiantes (*recipientes*), tanto mejor educandos son.

trada en la necesidad de desarrollar mecanismos psicológicos que permitiesen controlar y gestionar adecuadamente las emociones (Barbalet, 1998). Sin embargo, desde principios de los noventa, la idea de que las emociones constituyen un fenómeno individual y privado ha sido extensamente criticada. Como consecuencia de este hecho, en las dos últimas décadas se han presentado una serie de visiones alternativas que han sido diversificadas por la esfera de la cultura y la política (Cornelius, 1996; Lutz y Abu-Lughod, 1990). En la actualidad, cada vez existe un mayor reconocimiento en cuanto al hecho de que las emociones son parte de la vida social, cultural y política. El término *político* se refiere en este caso al «proceso de determinar quién debe decidir lo que no es legítimo y quién debe resaltar aquello que debe ser considerado como valioso en cuanto a los sentimientos y deseos que surgen... en determinados contextos y tipos de relaciones» (Reddy, 1997, p. 335). En otras palabras, el poder se localiza en las expresiones afectivas (Campbell, 1997), en quién se ocupa de expresar y de reprimir las distintas emociones.

En el ensayo que lleva por título *Being Dismissed (El hecho de ser excluido)*, Campbell (1994) desarrolla un marco realmente interesante centrado en la «política de las emociones» (p. 46). Este autor hace tres tipos de afirmaciones. En primer lugar, considera que «la expresión de los sentimientos tiene un papel público significativo» (p. 54); es decir, que no se trata de una simple cuestión personal. En segundo lugar, «la articulación de su relevancia se puede llevar a cabo a través del empleo de determinados recursos sociales adquiridos tales como la lengua, la acción y los gestos, teniendo que recurrir en algunos casos a todos o a parte de ellos» (ibíd.). Finalmente, este autor enfatiza la idea de que «la importancia de la localización del papel de los sentimientos como un intento a la hora de articular, conformar o individualizar un cierto tipo de *significado* implica la necesidad imperiosa de poder interpretar dichos sentimientos» (ibíd.). Esta interpretación de las expresiones de tipo emocional requiere, según Campbell, un registro adecuado de recursos que permita esclarecer el significado de las cosas. Asimismo, este hecho implica poder dar una respuesta que facilite la correcta interpretación de los signos o señales proporcionados. En otras palabras, se podría decir que para su adecuada interpretación es necesario que todos los participantes lleguen a un acuerdo acerca de sus implicaciones potenciales.

Sin embargo, todos aquellas personas a las que se les niega la participación en determinados tipos de conversaciones (mujeres, homosexuales y, en general, aquellas personas a los que la sociedad tiende a considerar *diferentes*) puede que no lleguen a tener nunca la oportunidad de adquirir un registro adecuado de recursos que les permita hacerse entender adecuadamente. La consecuencia de esta opresión, tal y como

afirma Campbell (1994, 1997), es que este tipo de personas tienden a interiorizar imágenes y sentimientos que reflejan su propia incapacidad y que con el tiempo llevan a que se inclinen a interpretar la violencia como señal de su ineptitud personal. De la misma forma, Worsham (1992) argumenta que existen diversas teorías pedagógicas (socrática o psicoanalítica, entre otras) que tienden sistemáticamente a hacer que los marginalizados sean capaces de reconocer las situaciones planteadas de no-reconocimiento de la violencia a través del fomento del afecto, la colaboración o el respeto, así como mediante la necesidad de proporcionar la igualdad de oportunidades para todos. Este tipo de principios pedagógicos tienden a no reconocer hasta qué punto la autoridad de éstos se basa en esquemas de dominación patriarcales que contribuyen a legitimizar la violencia contra las mujeres y otros grupos. Tanto Campbell como Worsham enfatizan las consecuencias negativas del no-reconocimiento de la violencia. Ambos autores destacan el hecho de que determinadas expresiones de la violencia contribuyen a educar las emociones, además de constituir un tipo de pedagogía opresiva en el caso de aquellos que se encuentran en situación de exclusión social.

Parece evidente, pues, que la violencia adquiere diferentes formas de manifestación en los distintos contextos culturales. Los mitos culturales dominantes existentes en la mayoría de los países occidentales tales como la *igualdad de oportunidades* y la meritocracia dependen de las denominadas «visones de la diferencia» (*views of difference*), que tienden a enmascarar la violencia ejercida contra aquellos que son considerados diferentes por la sociedad. Boler y Zembylas (2003) distinguen tres tipos de visiones. La primera es la del *modelo de la tolerancia/celebración* que se recoge en la célebre expresión: «Cada individuo es diferente. Hay que estar dispuestos a respetar la ineludible peculiaridad de los otros» (p. 112). Sin embargo, la celebración de las diferencias tiende a pasar por alto el hecho de que en el caso de aquellos que son considerados diferentes es muy probable que hayan experimentado una discriminación sistemática de tipo económico, educativo e institucional. No obstante, aunque esta forma de entender las diferencias aboga por celebrar todas ellas por igual, algunas son simplemente toleradas.

La segunda visión es la del *modelo de negación/identidad*: «Todos somos iguales bajo la piel. ¿Por qué prestar entonces tanta atención a lo que nos hace ser diferentes?» (p. 113). Este modelo se decanta por la asimilación y reflexiona acerca de la capacidad privilegiada de la cultura dominante para decidir cuando y por qué las diferencias deben ser resaltadas. Por otro lado, este tipo de tendencia filosófica niega las vías mediante las cuales el poder trata de destacar u ocultar las diferencias. Finalmente, la tercera visión es la del denominado *modelo biológico o de respuesta natural*: «Algunas diferencias son innatas. Algunos de los miedos a la diferencia son

innatos. El miedo a la indiferencia constituye una respuesta natural» (p. 113). Esta concepción de la diferencia justifica «el miedo a la diferencia» considerándola una emoción natural, un miedo que debería ser entendido como uno de los componentes fundamentales del ser humano. Una vez más, este enfoque aboga por la explicación de tipo biológico para negar una interpretación más sofisticada de las formas en las que se utiliza el poder a fin de justificar la violencia contra las mujeres y otros grupos.

Se puede decir que cada uno de estos modelos refleja una *postura o posición afectiva* determinada en relación con la idea de diferencia. Dicha postura constituye a su vez una posición pedagógica que ejerce la autoridad precisamente a través del tipo de violencia que oculta las relaciones de poder y de dominación. Un aspecto común a todas estas formas de entender la *violencia pedagógica* (Worsham, 1992) es el rechazo a embarcarse en la difícil tarea de reconstruir las propias creencias, emociones y valores. Esta reconstrucción o transformación produce malestar e incertidumbre. Sin embargo, el éxito del esfuerzo para deconstruir los sentimientos y creencias arraigadas depende del reconocimiento de las relaciones afectivas entre la violencia y cualquier tipo de pedagogía, así como de la transformación de las relaciones violentas, que debe tener lugar en el nivel afectivo.

Como consecuencia, se puede afirmar que las emociones que se localizan dentro del aula no tienen un componente meramente privado, sino que también forman parte de un espacio político en el que los estudiantes y los docentes interactúan con una serie de implicaciones en los enfrentamientos políticos y culturales de mayor dimensión (Albrecht-Crane y Slack, 2003; Zembylas, 2005). En este sentido, debe decirse que existe un componente político en el que se ven envueltos tanto profesorado como alumnado cuando se relacionan emocionalmente en el aula, puesto que las relaciones de poder son fundamentalmente inevitables. No cabe la menor duda respecto a la presencia constante de una serie de normas de tipo afectivo que ejercen una clara influencia sobre los discursos y las expresiones emotivas (Albrecht-Crane, 2003; Zembylas, 2005). La denominada *política de las emociones* constituye pues el análisis que pone en tela de juicio las normas afectivas históricas y culturales en relación con la naturaleza de las emociones, cómo se expresan, quién se ocupa de expresarlas y bajo qué circunstancias. De esta forma, la expresión o represión de las emociones en el contexto educativo viene determinada a menudo por la distribución de poder en las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro del entorno escolar. El establecimiento de relaciones de poder dentro de la escuela puede estar igualmente relacionado con el nivel de violencia, que se manifiesta de los más diversos modos hacia aquellos que participan en la labor educativa, es decir, hacia los docentes, las familias y los niños y las niñas.

Violencia en las aulas

La violencia en las aulas es un problema universal y como tal ha sido objeto de numerosas investigaciones (Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay, en imprenta; Smith et al., 1999). Aunque generalmente se acepta el hecho de que las consecuencias de la violencia afectan a numerosos aspectos relacionados con la eficacia de la labor educativa, sin embargo, no resulta sencillo detectar episodios violentos en el entorno escolar debido a que éstos se manifiestan de muy diversas maneras dentro de los diferentes tipos de relaciones que se establecen en dicho entorno. En este estudio nos centraremos en una forma concreta de violencia en las aulas que afecta a todas las relaciones interpersonales que se dan en el ambiente escolar. A este tipo de violencia se la suele denominar *matonismo* (*bullying*) en las investigaciones más relevantes que se han llevado a cabo sobre la misma.

El carácter multidimensional del matonismo, así como el hecho de que éste suele afectar a diferentes personas de diferentes maneras, hace que su definición entrañe cierta dificultad.

Olweus (1999) intentó dar una definición del matonismo en las aulas basada en un proyecto de investigación longitudinal a gran escala llevado a cabo en Escandinavia. En su definición, Olweus se refiere a la relación entre el matonismo y la distribución de poder en las relaciones, destacando la idea de que el matonismo existe «en todo tipo de relación interpersonal caracterizada por un *desequilibrio de poder*» (pp. 12-13, donde se le da un mayor énfasis). El desequilibrio de poder en las relaciones constituye una presunción para el desarrollo del comportamiento intimidatorio. Puesto que el desequilibrio de poder no suele favorecer a aquellos individuos considerados diferentes, no resulta difícil de entender el hecho de que la violencia se emplea para enfatizar las diferencias entre las personas.

Otra dimensión de esta forma de violencia se localiza en la definición comprensiva del matonismo de Sharp y Smith (1994), quienes consideran a este fenómeno como «un abuso de poder y un deseo de intimidación, lo que dificulta que aquellos que sufren este tipo de violencia se puedan defender» (pp. 1-2). Así pues, el matonismo aparece contextualizado de tres maneras diferentes: «física (golpes, patadas o daño causado a los objetos personales), verbal (motes despectivos, insultos, burlas continuas y comentarios racistas), indirecta (difusión de falsos rumores, exclusión social)» (ibíd.). Los efectos sobre las víctimas se manifiestan en términos de «síntomas relacionados con el estrés, poca confianza o seguridad en sí mismo, baja autoestima y falta de consideración» (ibíd.). Según esta definición, los efectos del matonismo sobre las

víctimas son claramente emocionales. Por tanto, el desequilibrio de poder en las relaciones interpersonales (expresado en virtud de un comportamiento intimidatorio contra aquellos que son diferentes) se puede establecer según el modo que tienen de funcionar las emociones y así influir en la calidad de las relaciones que tienen lugar en el contexto de la escuela. De esta forma, se puede afirmar que existe una conexión significativa entre las relaciones de poder y las emociones, una conexión que evidentemente influye en la cultura de centro.

El estudio de las relaciones entre las emociones y la violencia ejercida contra las mujeres y otros marginalizados trataría de fomentar el desarrollo de respuestas emocionales alternativas, expresiones, articulaciones, identidades y visiones que llevarían tanto a los educadores como a los estudiantes a descubrir formas que consiguieran interrumpir las relaciones de poder imperantes (Boler, 1999; Probyn, 2004). Como resultado de todo esto, el análisis de la retórica de la violencia contra las mujeres y otro tipo de marginalizados deberán centrarse en los modos en que la violencia «encara y educa a las emociones e inculca una relación afectiva con el mundo» (Worsham, 1992, p. 121). Si los educadores manifiestan su compromiso de producir un verdadero cambio social e individual, un cambio que afectará y que, finalmente, terminará con la violencia arraigada en el entorno escolar, entonces la labor de subversión deberá tener lugar, irremediablemente, en el nivel afectivo (Ahmed, 2004; Worsham, 1992, 2001). Tal y como enfatiza Worsham, nuestra labor pedagógica y educativa más urgente con respecto a la violencia existente es la de «la re-educación necesaria y fundamental de las emociones» (1992, p. 122; 2001, p. 233); es decir, el desarrollo de una serie de recursos emocionales alternativos que pongan fin a las formas y efectos a través de los cuales se experimenta la violencia como consecuencia del matonismo. Este análisis contribuirá a prestar más atención al papel de la escuela a la hora de poner en práctica diferentes prácticas pedagógicas sobre las emociones que contribuirán a preservar o subvertir la violencia.

El matonismo como forma de violencia y el papel de la escuela

El hecho de que el matonismo contra los otros pueda manifestarse de diferentes formas, hacia diferentes personas y bajo circunstancias diferentes dentro del entorno escolar crea ciertas limitaciones en su comprensión. Estas limitaciones propician situaciones en las que el matonismo puede convertirse en un problema oculto con

una complejidad multidimensional en las relaciones interpersonales entre las familias, docentes y estudiantes. En esta sección nos centraremos en las relaciones entre profesorado y alumnado en el aula y en las formas en que se distribuye el poder dentro de la misma, entendiendo a la educación como un fenómeno que puede contribuir a reforzar o inhibir el desarrollo del matonismo contra otros. Nuestra postura principal es la de alegar que la violencia, expresada por medio del matonismo, no tiene que ver con los individuos *per se*, sino que más bien se trata de un fenómeno político, social y cultural, es decir, la violencia es un hecho complejo que tiene que ver con los estereotipos sociales y con las formas mediante las cuales la escuela y, sobre todo, los docentes influyen en la socialización de los estudiantes.

En primer lugar, es importante reiterar que los estereotipos que los estudiantes traen a clase, y que influyen en sus relaciones, están tomados de las normas sociales más comunes y frecuentes de la sociedad en la que viven (Allport, 1954). A partir de un amplio proyecto de investigación sobre el matonismo en las escuelas de Educación Primaria, Kaloyirou (2004) sostiene que los estereotipos parentales relacionados con los chicos, así como aquellos característicos de las familias de los acosadores o *bullies*, están relacionados con los roles de género o, lo que es lo mismo, las normas sociales, en cuanto a los roles de género, influyen en las percepciones y formas de manifestar la violencia. Por ejemplo, algunos países registran altos niveles de agresión masculina mientras que otros se tienden a mostrar una actitud más humanitaria y tolerante (Antonopoulou, 1999; Berkowitz, 1993).

En los últimos años, la violencia doméstica se ha incrementado hasta alcanzar unas tasas considerablemente elevadas. En este tipo de violencia, las víctimas principales suelen ser las mujeres mientras que los hombres aparecen como los principales agresores. Asimismo, la violencia perpetrada por la pareja se manifiesta dentro de un contexto de actitudes sociales que acentúan la desigualdad de las mujeres (Antonopoulou, 1999). Estas actitudes influyen forzosamente en el comportamiento de la pareja y potencian la violencia doméstica (Black y Newman, 1996). Por otro lado, los antecedentes familiares juegan un papel destacado a la hora de promover este tipo de violencia (Shochet et al., 1997; Wherry et al., 1994; Wind et al., 1994 tal y como aparece citado en Shochet, 1997).

Tal y como sucede en muchas sociedades, la profesión docente está considerada una profesión típicamente femenina, ya que se asocia a la maternidad y a la proporción de cuidados. De esta forma, se induce a muchas chicas a convertirse en profesoras, lo que da lugar a una supremacía de la mujer dentro de la población docente. En este caso, los estudiantes, en especial los más jóvenes, tienden a transferir en clase sus

percepciones acerca de las mujeres a través de la proyección de los sentimientos sobre su madre en la profesora (Klein et al., 1952). Según Kaloyirou (2004), los chicos que manifestaron un comportamiento intimidatorio en la escuela emplearon la sustitución y la proyección para hacer patente todo el enfado que sentían hacia sus madres. En especial, aquellos que experimentaron o que fueron testigos de episodios de violencia doméstica transfirieron su ira en el medio escolar contra su profesora. Del mismo modo, aquellos chicos que fueron objeto de una falta de atención en casa por parte de su madre trataron de captarla por medio de comportamientos desesperados y agresivos con respecto a su profesor, sobre todo si se trataba de una mujer. Su profesora se mostró de acuerdo con esta idea puesto que manifestó que su principal problema era que estos chicos trataban de captar continuamente su atención de una forma competitiva. Dicho de otro modo, parece que la sustitución y la proyección hacia su profesora fueron empleadas por los intimidadores con el fin de canalizar de manera efectiva toda la ira que sentían hacia su madre.

De esta forma, si los niños crecen en una sociedad patriarcal en la que las mujeres, y por lo tanto las madres, son objeto de menosprecio, humillación y violencia, es muy probable que estos niños reproduzcan dichos rasgos en su relación con su profesora o sus compañeras de clase. En este caso, la profesora se convierte en el «otro» hacia el que se ejerce una violencia considerada como legítima por parte del agresor. Asimismo, el poder se ejercita por parte de aquellos niños que actúan como los representantes de una normalidad social particular. En este tipo de sociedades, el papel transformativo de la escuela, como institución que representa una filosofía educativa humanística, debería estar encaminado a la proporción de oportunidades para el alumnado con el fin de derrocar sus estereotipos y transformar su visión acerca de los papeles de género; de esta forma, se contribuiría a evitar el establecimiento y refuerzo de la violencia contra las mujeres y otros grupos que sufren marginación.

Otro factor que contribuye a la comprensión de las relaciones de poder en el aula es el papel del docente a la hora de ayudar a sus estudiantes a socializarse. Desde el comienzo de su educación, el alumnado ve a su profesor como la persona adulta que se ocupa de cuidarlos y como el sujeto que impone, inevitablemente, su autoridad dentro del aula. A pesar de que la relación que mantienen los estudiantes con su profesor pueda realzar su sentimiento de seguridad emocional, también sitúa a la personalidad del docente en el centro del proceso social que tiene lugar en el aula. Al término de la jornada escolar, su personalidad contribuirá en gran medida al establecimiento de un clima social y emocional determinado dentro de la clase (Besag, 1989; Devine, 2003; Zembylas, 2005). Por ejemplo, el profesorado tiende a inculcar en

sus estudiantes, en primer lugar, el espíritu de pertenencia a un grupo, y define el lugar y el papel de cada uno dentro del aula en virtud de su propia percepción sobre éstos y a medida que van aprendiendo o asimilando las claves acerca de cómo deben comportarse (Besag, 1989). De este modo, los estudiantes se relacionan unos con otros a partir de la relación que han establecido con su profesor, quien inevitablemente impone su autoridad mediante el envío de una serie de mensajes. Estos mensajes determinan en gran medida la posición y el papel de todos los otros en la clase, es decir, quién se aparta de la corriente dominante y, por tanto, puede ser considerado como el Otro y quién no; qué tipo de comportamiento se considera *aceptable* y cuál no puede ser considerado como tal (Porter, 2000). Como señala Devine (2003), «a partir de la relación que mantienen con su profesor, los estudiantes fijan su propia perspectiva en torno a la cuestión de cómo se les valora y respeta dentro de la escuela» (Devine, 2003, p. 11). Estos mensajes no son siempre verbales. Pueden ser no verbales o se pueden hacer llegar a través de acciones específicas como por ejemplo cuando el docente decide cómo se debe sentar el alumnado o formar grupos.

Asimismo, mediante este proceso de socialización en el aula, el profesorado no sólo reafirma el lugar que debe ocupar cada alumno, sino también las emociones reconocidas por la sociedad, además de aquellas que no son aceptadas por ésta. Por ejemplo, las emociones positivas como la alegría son bienvenidas mientras que las emociones negativas como el enfado o la ira se consideran *peligrosas*. Por lo tanto, el docente tiene pleno poder para determinar o influir en la dinámica emocional del grupo al permitir al alumnado conocer o asumir las emociones que pueden expresar y aquéllas que deben reprimir para contribuir a su aceptación social. De esta forma, la manifestación verbal o no verbal de los sentimientos que pueden ser expresados o que deben ser reprimidos en un aula, hecho que constituye a todas luces un reflejo de las normas sociales ampliamente aceptadas por la sociedad en general, se puede considerar como una forma de manipulación psicológica o política del alumnado. Esta hipótesis es compartida por numerosos investigadores que han llevado a cabo estudios sobre cómo se induce a los niños a ser capaces de controlar sus emociones de forma adecuada y reprimir su estrés, enfado, pena o inseguridad; cualquier expresión emocional que se aleje de las normas es rechazada (Gartrell, 1998; Porter, 1999; Davine, 2003).

Por otra parte, algunos docentes tienden a equiparar las emociones con el comportamiento, y aquellas expresiones particulares de comportarse con los individuos (Kaloyirou, 2004). Por ejemplo, el enfado, considerado como la forma básica de desencadenamiento de la violencia, tiende a ser identificado con la propia violencia mientras que un acto violento se identifica con el individuo que lo ha desencadenado.

El profesorado no suele ver a aquellos estudiantes que manifiestan enfado como individuos que seguramente tendrán problemas en el futuro, sino que los consideran los problemas del propio centro (Porter, 2000; Kaloyirou, 2004). Dicho de otro modo, el problema de la violencia tiende a individualizarse en vez de ser considerado dentro de un contexto más amplio, como por ejemplo el contexto de la violencia dentro de la familia o la comunidad a la que pertenece el alumno. Así, los estudiantes, y en especial aquellos que son tachados de diferentes, son vistos y juzgados por los demás básicamente por el tipo de emociones que manifiestan y por su forma de comportarse. Mediante la imposición de sus percepciones referidas al comportamiento, los docentes no sólo reafirman *qué* emociones o acciones son aceptadas o rechazadas, sino *quién* es aceptado o rechazado también. Por lo tanto, se puede afirmar que las emociones se *politizan* claramente a través de este proceso social en la medida en que las relaciones de poder que intervienen en dicho proceso influyen en quién está *dentro* y quién está *fuera*. En este caso, la educación no parece ser capaz de distinguir entre el individuo y sus emociones y acciones; además, no reconoce el significado de dichas emociones comprendidas dentro de un contexto social y cultural más amplio.

El mensaje que llega al alumnado es que las emociones negativas implican que se es una *persona negativa* y como tal, se es rechazado por presentar este tipo de sentimientos. Por lo tanto, a estos estudiantes les resulta muy difícil aislar sus sentimientos de sus acciones para sentirse seguros a la hora de expresar sus emociones negativas o entenderlas cuando quienes las manifiestan son otras personas. Esta dificultad pone de manifiesto la necesidad de proporcionar oportunidades que promuevan un *entendimiento empático*, es decir, un sentimiento con el otro, en los centros escolares. Resulta evidente que muchas veces la escuela tiende a reflejar las normas sociales imperantes haciendo que niños y niñas rechacen a todos aquellos que son diferentes, puesto que son identificados con el sentimiento que es rechazado. Sin embargo, las escuelas también puede contribuir a la subversión de las normas sociales haciendo que el alumnado comprenda que los sentimientos no tienen por qué ser juzgados por un patrón universal estándar (Porter, 2000), y que se puede aceptar el enfado, pero no el comportamiento violento.

Como conclusión, parece que en relación con las formas de violencia que se localizan en los centros escolares, el profesorado y alumnado pueden adoptar el papel de ejecutores de dicha violencia, víctimas u observadores. Estos papeles diferentes definen sus expectativas o respuestas emocionales hacia el problema de la violencia en los centros. Dentro de esta perspectiva, se espera que los centros escolares contribuyan a producir un cambio con el fin de proporcionar a docentes y estudiantes las herramientas críticas necesarias para entender, aceptar e interpretar los sentimientos

de manera que se dificulte el refuerzo de cualquier manifestación de violencia escolar hacia otros, quienes quieran que sean. El papel del profesorado como agente que facilite dicha transformación presenta una importancia crucial, puesto que tiene que ver, fundamentalmente, con sus suposiciones en cuanto a la presencia de la diferencia en sus aulas y con el modo con que utilizan la política efectiva y el entendimiento empático en las relaciones con sus estudiantes.

Prevención de la violencia en las aulas y la política afectiva de transformación

El hecho de reconsiderar las emociones como un problema social/cultural/político, y no sólo individual, permite a los educadores comprender la denominada *política afectiva de la transformación*. La expresión «política afectiva» hace referencia a las implicaciones de los sentimientos en la educación, algunas de las cuales han sido ya presentadas en la sección anterior. Dado que los estudios han estado normalmente centrados en los aspectos individuales de los sentimientos, se ha tendido a pasar por alto los aspectos éticos, políticos, históricos y afectivos de la transformación. Sin embargo, el hecho de haber considerado que las emociones presentan un claro componente político da lugar a una conexión entre los patrones psíquicos individuales y los casos más claros relacionados con el cambio emocional. En otras palabras, el éxito a la hora de atajar la violencia en las aulas depende del reconocimiento de que el trabajo primordial de las instituciones educativas y de las prácticas pedagógicas no es simplemente el de limitarse a inculcar una serie de conocimientos y destrezas intelectuales (Worsham, 2001). El trabajo principal consiste en la organización del mundo afectivo de docentes y estudiantes, es decir, de las prácticas afectivas relacionadas con el hecho de conocer qué es lo apropiado en relación con el género, la raza y la clase social. Los sentimientos y afectos constituyen el punto preciso a partir del cual es posible producir un cambio. Al mismo tiempo, esta postura permite establecer una comparación entre los diferentes estilos culturales/ideológicos de los climas afectivos a medida que van variando el tiempo y el lugar. Por ejemplo, puesto que algunos de estos estilos enfatizan los modos en las que los centros educativos *generan violencia*, es preciso examinar: a) los modos a través de los cuales se autoriza y se entrena violencia por parte de estas instituciones para no malinterpretarla como el

problema de un individuo; y b) los espacios individuales y comunitarios que pueden constituirse para trastornar esos modos. Es decir, las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas ejercen violencia hacia estudiantes y docentes al tratar de confinarlos a una serie de mundos afectivos determinados y enseñarles la incapacidad de percibir, nombrar e interpretar los actos violentos de manera adecuada.

De esta forma, el hecho de tomar en serio las relaciones y el poder de los afectos en las escuelas implica el hacer que dichas prácticas contribuyan al esfuerzo que hay que realizar a la hora de articular la ética y la política como relaciones entre el yo y el otro (Giroux, 1997), es decir, la ética y política de los afectos descritas en este artículo pueden forjar una *política crítica* de los sentimientos que implique la movilización explícita del afecto para producir nuevas formas de entendimiento de la interacción social. En relación con el afecto, McCormack (2003) argumenta que «la cuestión no es sólo “cuánta atención podemos proporcionar”, sino que también tiene que ver con el hecho de cultivar un compromiso serio hacia aquellas relaciones que pueden aumentar la intensidad de las relaciones y de la conectividad» (p. 503). Esto es precisamente por lo que la ética y la política de los sentimientos no tolera simplemente la «otredad», puesto que implica algo que hay que superar, sino que acoge al Otro como el *nexo* a través del cual pueden surgir cosas que merezcan realmente la pena (véase Gordon, 1999); en otras palabras, la principal tarea de cualquier sociedad es la de ser capaz de establecer un deseo social que favorezca la cooperación y unión con los otros, así como organizar estas relaciones emocionales de manera que puedan ser divulgadas para que la resistencia y la atribución de poderes puedan ser activados en la lucha contra la violencia (Worsham, 2001).

Por lo tanto, para el profesorado y el alumnado, la manera de comprender *relacionalmente* los aspectos afectivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje es alejándose de las conceptualizaciones individualistas (o cognitivistas) de los sentimientos y la pedagogía; por ejemplo, cómo docentes y estudiantes desarrollan el denominado *entendimiento emocional* (Denzin, 1984) de unos con los otros. El entendimiento emocional, según Denzin (1984), «es un proceso intersubjetivo que precisa que una persona se introduzca en el campo de la experiencia de otro y experimente por sí misma la misma experiencia o similar vividas por esa otra persona» (p. 137). Asimismo, Benjamin (1980) ha planteado una teoría sobre la *intersubjetividad*, que se define como una forma de reconocimiento mutuo en la que tanto el yo como el otro se consideran sujetos autónomos que pueden ser parecidos o diferentes. Por ejemplo, los docentes y estudiantes suelen adoptar el papel de observadores con respecto a los episodios de violencia que se registran en los centros. El reto está en explorar el modo en que el entendimiento empático permite a los dos grupos diferenciar sus actitudes como observadores, es

decir, en vez de limitarse a ser meros espectadores de los episodios de violencia deberían convertirse en *testigos* de los mismos (Boler, 1999).

Hesford (2004) se interroga acerca de qué formas de compromiso empático pueden ser concebidas como respuestas relacionales a la violencia y al trauma emocional, así como por los límites a la hora de actuar como testigos de un acto violento. Por lo tanto, emplea el término *crisis de la atestiguación* para referirse al «riesgo de representar el trauma y la violencia, las rupturas en la identificación, y la posibilidad de establecer un significado empático entre testigo y testificador, entre oyente y hablante» (p. 107). El enfoque crítico de la crisis de la atestiguación insta al profesorado y al alumnado a cuestionar las suposiciones que eliminan por completo cualquier distinción entre el yo y el otro. Después de todo, el ser testigo, en el sentido de limitarse únicamente a observar una situación de violencia, no implica necesariamente una conexión empática y, por lo tanto, cualquier interpretación de los sentimientos debería tener en consideración que las personas tendrán diferentes tipos de respuestas afectivas, algunas de las cuales refuerzan verdaderamente la dicotomía yo/otro (Zembylas, 2006). No obstante, quizá sea más seria la presuposición de que una de las partes implicadas en el proceso de atestiguación puede *sentir* al otro, lo que supone que no sólo proporciona una visión sentimental del proceso de atestiguación a través de la creencia errónea en la simetría ética y política, sino que también pone en peligro la inclusión del otro dentro del yo. Por ejemplo, en el desarrollo de la pedagogía afectiva relativa al fortalecimiento y la resistencia contra la violencia, es importante escuchar todas las versiones, incluso aquéllas que puedan parecer desagradables (por ejemplo, tanto a las víctimas como a los autores del matonismo). El objetivo no es identificarse con (o simplemente rechazar) estas versiones, sino reconocer la inversión afectiva que se esconde detrás de los actos violentos y aprovechar todo el potencial posible para que el alumnado sea capaz de ejercer la autocritica y de llevar a cabo una crítica cultural.

Por otro lado, la comprensión empática, a la que Wilhelm Dilthey, Max Weber y otros se han referido como *verstehen*, no debe descartarse por completo como una posibilidad de reverberar con la perspectiva del otro. En el entendimiento empático se incluye un esfuerzo crítico por imaginar aquello a lo que se está haciendo frente. Según Halpern (2001), este aspecto imaginativo presupone la aceptación del otro como alguien diferente y valorado de manera individual. Halpern y Weinstein (2004) sugieren que existen tres cualidades primordiales en la empatía que la convierten en un elemento significativamente importante a la hora de frenar la aparición de episodios violentos. Primero, supone la búsqueda de la perspectiva individual de otro. Este

hecho puede constituir una importante motivación de cara a tratar de ponerse en la situación del otro y aceptar que él o ella tienen los mismos derechos que los demás. Segundo, la empatía implica un esfuerzo sincero para conocer al otro y sus perspectivas. Tercero, la empatía conlleva una transparencia emocional y cognitiva, además de la tolerancia de la ambivalencia. Esta ambivalencia acarrea el percibir las diferencias como una parte enriquecedora del establecimiento de una relación factible en curso. Parece preciso señalar pues que existen numerosas barreras en el proceso empático como resultado de la política de las emociones (por ejemplo, dolor, trauma, violencia ejercitada sobre nosotros) y limitaciones estructurales tales como la edad de los individuos implicados en dicho proceso (por ejemplo, los estudiantes más jóvenes pueden encontrar dificultades a la hora de establecer relaciones empáticas). Sin embargo, el fomento de la empatía contribuye precisamente a la reconversión de la visión de los individuos para ver las cosas de una forma distinta y como tal, la empatía necesita ser fomentada lo antes posible en la vida de los niños y las niñas.

La comprensión empática o como señala LaCapra (1999) el *descentramiento empático*, es «un componente afectivo difícil de controlar... que manifiesta empatía (aunque no una identificación plena) con la víctima» (p. 25). De esta forma, hacerse testigos de la en las aulas (por ejemplo, mediante el análisis de casos de matonismo) implica una demanda de nuevas conexiones afectivas. Debido precisamente a la posibilidad de establecer dichas conexiones, docentes y estudiantes son llamados a ser testigos de las evidencias como parte del proceso de *descentramiento empático*. El establecimiento de una relación crítica con las narrativas de la memoria significa que el profesorado y el alumnado deben decidir cómo se convierten en testigos críticos de estas evidencias, más que en simples consumidores o turistas, además de tener en cuenta cómo alteran estos testimonios (en caso de que lo hagan) los sentimientos hacia el grupo de marginalizados.

Hacia una pedagogía que prevenga/frene la violencia en las aulas

Las pedagogías que previenen/frenan la violencia en las aulas apuntan todas a la necesidad de identificar cómo están incorporados los discursos y prácticas en la rutina del día a día de la vida escolar y qué posibilidades se abren para poder interrumpir las prácticas violentas. Estas pedagogías también sugieren el desarrollo de un modo crí-

tico que comprenda a las denominadas «economías afectivas» (Ahmed, 2004) de la educación, es decir, cómo se extienden los sentimientos dentro de la escuela, además de sus consecuencias sobre la vida de estudiantes y docentes. Todos ellos son portadores de diferentes tipos de historias emocionales que llevan cada día a la escuela. Estas historias se incluyen dentro de un contexto de fuerzas, necesidades e intereses sociopolíticos más amplios. El desarrollar pedagogías que prevengan/frenen los casos de violencia significaría proporcionar conexiones afectivas y relaciones sociales centradas alrededor del interrogatorio crítico de las historias y experiencias del pasado emocional. Por ejemplo, esta idea implica que el análisis de la genealogía emocional de un agresor o una víctima de matonismo es un componente significativo de la lucha por crear un clima afectivo dentro del aula que impida el desarrollo de estos papeles en el futuro.

Reddy (2001) señala las implicaciones que tiene la aceptación de determinados estilos afectivos. Tal y como argumenta, «no hemos sido capaces de mostrar lo que realmente importa al individuo al reconocer tales instituciones (políticas), al aceptar y sentir las emociones prescritas por organizaciones familiares concretas, al reconocer los estilos afectivos que hacen que se vuelvan humildes, obedientes, deferentes o agresivos, independientes y arrogantes» (p. 114). La falta de una ética y política afectivas en los sistemas educativos «hace caso omiso de cualquier tipo de prueba relacionada con el hecho de que los individuos (...) no sólo existen como señales o indicios apenas visibles dentro de unos circuitos de relaciones sociales mucho más grandes y extensos» (Thrift, 2004, p. 67). La educación debe ser entendida como un fenómeno que no sólo se encarga de formar a sujetos epistémicos, sino que también cuida y fomenta su faceta ética y política. Dichos sujetos se localizan dentro de determinadas instituciones sociales y contextos políticos. Al relacionar las emociones con dichos contextos, la pedagogía puede comenzar a problematizar la subordinación ideológica de los otros y cómo la organización afectiva que se localiza dentro de la escuela, la familia y el lugar de trabajo puede sustentar de la mejor forma posible el orden social existente (por ejemplo, la violencia contra las mujeres, los niños, las niñas u otros).

En general, el empleo del afecto como modo de análisis dentro del aula puede abrir diversas posibilidades encaminadas a la transformación de la manera de entender la violencia por parte de los educadores y los estudiantes de dos formas principales. En primer lugar, el proporcionar espacios para la aceptación del afecto en el entorno educativo constituye un acto de práctica política y ética que recupera el sentido de la atestiguación de la violencia. La atestiguación implica un llamamiento a la acción, una acción que es de esperar sea consecuencia del hecho de haber aprendi-

do a ver de manera diferente (Oliver, 2001), pero este hecho no tiene por qué implicar cambio alguno; no obstante, se entiende como un paso importante hacia esa dirección. Segundo, si nuestro objetivo es el de concienciar al alumnado, entonces el hecho de reconsiderar el valor de los afectos politizados en el aula puede inspirar tanto en estudiantes como en docentes un sentido de vigilancia y responsabilidad social. La vigilancia hace referencia a lo que Levinas (1987) denomina «ser testigos del sufrimiento del otro» (véase también Sontag, 2003). La atestiguación y la vigilancia son fundamentales para poder reconocer lo irreconocible y ser capaces de relacionarse con el otro en un proceso que no elude el afecto, sino que hace que los individuos acepten otro tipo de consideraciones en sus relaciones con los otros.

Una política y ética educativa de los afectos ofrece numerosas oportunidades para poner en práctica pedagogías del afecto crítico. Cualquier implantación viable de la política y ética del afecto en la educación necesita ser lo suficientemente flexible como para reconocer las configuraciones sociopolíticas de las relaciones de poder, garantizar las complejidades de la pedagogía crítica y reconocer el carácter intrínseco de los afectos tanto como forma de expresar y ocultar los sentimientos (Zembylas, 2006). La política y ética educativas expresan y ocultan el mundo de diversas maneras. El reto de los educadores a la hora de fomentar oportunidades que mitiguen y respondan a las situaciones de injusticia y violencia es el de convertir su experiencia afectiva, tanto positiva como negativa, en una fuente importante de experiencia política y personal. Por ejemplo, es posible concienciar al profesorado y alumnado para que puedan percibir las consecuencias negativas del matonismo dentro de contextos sociales más amplios (pérdida de poder, apatía, amargura y odio) y valorar los tropos emocionales positivos mediante la prevención y neutralización de los casos de matonismo (concesión de poder, generosidad, compasión y euforia). Nuestro debate enfatiza en este caso la capacidad constructiva de los afectos en la pedagogía crítica más que las condiciones que suponen un obstáculo a la hora de definir aquéllas simplemente en términos negativos. Existen numerosos tipos de estudios (feministas, postestructuralistas, estudios postcoloniales) que nos muestran que el afecto no es intrínsecamente emancipador, sino que es probable que sea subversivo y como tal se puede utilizar dentro de los contextos educativos también. La aceptación del afecto como elemento necesario en la lucha que se encuentra arraigado en determinadas relaciones de poder puede marcar la diferencia al hacer que tanto docentes como estudiantes modifiquen sus emociones, su sentido ético y político para entablar unas relaciones creativas y constructivas con otros.

Parece obvio que ser testigo implica el reconocimiento de las relaciones afectivas en las que participan las personas. Los individuos realizan grandes inversiones afecti-

vas en sus identidades que no se pueden ignorar, sino que es necesario respetar (Albrecht-Crane y Slack, 2003) en cualquier esfuerzo pedagógico que fomente la empatía y la compasión. Las prácticas de atestiguación pueden resultar particularmente útiles a la hora de hacer que profesorado y alumnado cuestionen la construcción de las relaciones políticas y éticas, así como los imaginarios sobre la violencia en las aulas. Estas prácticas de atestiguación (por ejemplo, estudios sobre la violencia contra las mujeres y otros grupos, relatos sobre matonismo, etc.) pueden servir para introducir a los estudiantes en las experiencias personales de los miembros de una comunidad o para alentar al alumnado a situar su propia historia familiar/comunitaria/individual (mediante dibujos, imágenes, trabajos escritos, etc.) como base para la comprensión emocional y la justicia social.

Pero ante todo hay que destacar el hecho de que la importancia de la atestiguación radica en la idea de que el entendimiento empático constituye un acto político y ético significativo en la *re-educación* de los sentimientos. Bennett (2001) afirma que el significado de tales conexiones afectivas viene determinado por el desarrollo de las dimensiones afectivas de la sensibilidad. Para este autor, la implicación afectiva (por ejemplo, *sentir* el dolor (emocional) que causamos a los demás cuando protagonizamos un acto violento) constituye un componente fundamental de toda vida ética. Desde su punto de vista, las teorías críticas contemporáneas adoptan una actitud marcada por el desentendimiento afectivo cuando se trata de la ética; esta postura conduce a situaciones de alienación, amargura y desesperanza. Esta autora considera que la descripción de la ética como un código a cuya obediencia está sujeta toda persona constituye una imagen en la que las dimensiones afectivas de la ética no se toman en serio. Por el contrario, Bennett destaca la fuerza de la afectividad como un aspecto que puede fomentar la generosidad ética. Para ella, la experiencia de esta fuerza afectiva surge a partir de un encuentro o cruce, es decir, a partir de una conexión afectiva entre dos o más personas.

El poder entender y definir las emociones a través del diálogo, por ejemplo, permite conocer tanto a docentes como a estudiantes las emociones que están experimentando en la misma medida que «las distintas interpretaciones producen diferentes formas de conciencia y comprensión de nuestros sentimientos» (Burrow, 2005, p. 35). En esta ocasión, el reto para ambos grupos es el de comenzar a cuestionar sus propias inversiones afectivas y comenzar a darse cuenta del hecho de que dichas inversiones enmascaran diversas formas de violencia. De esta forma, se podrían formular las siguientes preguntas: ¿permiten estas inversiones afectivas entablar un diálogo al alumnado y al profesorado?, ¿existe alguna comunidad que defienda la expre-

sión de las experiencias de cada uno si se actúa como un oyente empático?, ¿producen compasión dichas inversiones afectivas además de generar y compartir *vínculos* por medio del fortalecimiento del espacio de las relaciones? La posibilidad de que se produzca una afectividad relacional dentro de lo que Burrow (2005) denomina *comunidades de interpretación* apunta a la perturbación subersiva de las prácticas violentas. El significado de la afectividad, entendida como una práctica relacional, se puede expresar con las siguientes palabras: aprender a relacionarse con otros por medio del entendimiento compartido y de la atestiguación.

Conclusiones

Las opiniones que se han presentado en este artículo implican todas ellas un espíritu completamente renovado que destaca la importancia de cultivar las relaciones afectivas, tales como la empatía y la compasión, como un antídoto para conseguir frenar la violencia en las aulas. Dicho de otro modo, consideramos que los sentimientos y la violencia constituyen tecnologías éticas y sociales que determinan la pertenencia a una situación política concreta más que cuestiones que conciernen sólo al individuo (Thrift, 2005). La ética, entendida como sensibilidad o conjunto de valores, demanda una transparencia en relación con la potencialidad afectiva de las relaciones (McCormack, 2003) en el contexto escolar. Estas relaciones dan lugar a nuevas formas de experimentar los sentimientos, de pensar y de adquirir poder, lo que implica que los educadores deberían intentar reconocer el hecho de cómo los sentimientos ofrecen a los educandos (además de a ellos mismos) numerosos referentes políticos y éticos para fomentar sus relaciones y acabar con los patrones de violencia.

Docentes y estudiantes necesitan ir más allá de los currículos dominantes y de la reproducción del conocimiento existente, así como ser capaces de problematizar el rechazo afectivo causado por la violencia. Las prácticas pedagógicas que tratan de prevenir/frenar los episodios violentos deben fomentar la enseñanza de una resistencia crítica y no reprimirla. Desde la atestiguación al entendimiento empático, la enseñanza de una resistencia crítica a través del enriquecimiento de las relaciones afectivas constituye un elemento clave para aquellas prácticas pedagógicas que tratan de prevenir/frenar la violencia. Esto constituye un reto para muchos sistemas educativos que están contruidos sobre la base del totalitarismo. Sin embargo, los educadores

necesitan encontrar la fuerza necesaria a fin de abrir nuevas posibilidades que alimenten la crítica. Como consecuencia de todo esto, las prácticas pedagógicas que previenen/frenan los actos violentos son básicamente pedagogías descolonizadoras en el sentido de que tienden a poner en entredicho el conocimiento y las prácticas dominantes, además de inspirar una esperanza a favor del cambio.

Referencias bibliográficas

- AHMED, S. (2004): *The cultural politics of emotion*. Edinburgh, UK, Edinburgh University Press.
- ALBRECHT-CRANE, C.; SLACK, J. (2003): «Toward a pedagogy of affect», en J. D. SLACK (ed.): *Animations (of Deleuze and Guattari)*, pp. 191-216. New York, Peter Lang.
- ALLPORT, G. W. (1954): *The nature of prejudice*. Cambridge, MA, Addison Wesley.
- ANTONOPOULOU, C. (1999): «Domestic violence in Greece», en *American Psychologist*, 54, pp. 21-29.
- BARBALET, J. (1998): *Emotion, social theory and social structure*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BENJAMIN, J. (1988): *The bonds of love: Psychoanalysis, feminism, and the problem of domination*. New York, Pantheon Books.
- BENNETT, J. (2001): *The enchantment of modern life: Attachments, crossings, and ethics*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- BERKOWITZ, L. (1993): *Aggression: its causes, consequences and control*. New York, McGraw Hill.
- BESAG, V. E. (1989): *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes, Open University Press.
- BLACK, D.; NEWMAN, M. (1996): «Children and domestic violence: A review», en *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1, pp. 79-88.
- BOLER, M. (1999): *Feeling power: Emotions and education*. New York, Routledge.
- BURROW, S. (2005): The political structure of emotion: From dismissal to dialogue. *Hypatia*, 20(4), pp. 27-43.
- CAMPBELL, S. (1994): Being dismissed: The politics of emotional expression. *Hypatia*, 9(3), pp. 46-65.
- (1997): *Interpreting the personal: Expression and the formation of feelings*. Ithaca, NY, Cornell University Press.

- CORNELIUS, R. R. (1996): *The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotion*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- DENZIN, N. K. (1984): *On understanding emotion*. San Francisco, Jossey-Bass.
- DEVINE, D. (2003): *Children power and schooling. How childhood is structured in the primary school*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. New York, The Seabury Press.
- GARTRELL, D. (1998): *A guidance approach for the encouraging classroom*. New York, Delmar.
- GIROUX, H. (1997): *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Oxford, Westview Press.
- GORDON, P. (1999): *Face to face: Therapy as ethics*. London, Constable.
- HALPERN, J. (2001): *From detached concern to empathy: Humanizing medical practice*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- HALPERN, J.; WEINSTEIN, H. M. (2004): «Rehumanizing the other: Empathy and reconciliation», en *Human Rights Quarterly*, 26, pp. 561-583.
- HESFORD, W. (2004): «Documenting violations: Rhetorical witnessing and the spectacle of distant suffering», en *Biography*, 27, pp. 104-144.
- KALOYIROU, C. (2004): *Bullies in Cypriot state primary schools: A problem or a challenge?* Unpublished doctoral dissertation, University of Warwick, UK.
- KLEIN, M.; HEIMANN, P.; ISAACS, S.; RIVIERE, J. (1952): *Developments in psychoanalysis*. London, Hogarth Press.
- KYRIAKIDES, L.; KALOYIROU, C.; LINDSAY, G. (*in press*): «An analysis of the validity of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire for Students using the RASCH measurement model», en *British Journal of Educational Psychology*.
- LACAPRA, D. (1999): «Trauma, absence, loss», en *Critical Inquiry*, 25, pp. 696-727.
- LEVINAS, E. (1987): *Time and the other and additional essays* (R. A. Cohen, trans.). Pittsburgh, Duquesne University Press.
- LUPTON, D. (1998): *The emotional self: A sociocultural exploration*. London, Sage.
- LUTZ, C. A.; ABU-LUGHOD, L. (eds.). (1990): *Language and the politics of emotion*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MCCORMACK, D. P. (2003): «An event of geographical ethics in spaces of affect», en *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28, pp. 488-507.
- OLIVER, K. (2001): *Witnessing: Beyond recognition*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- PHANALP, S. (1999): *Communicating emotion: Social, moral and cultural processes*. Cambridge, Cambridge University Press.

- PORTER, L. (1999): *Young children's behaviour: practical approaches for caregivers and teachers*. Sydney, MacLenann & Petty.
- (2000): *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers*. Buckingham, Open University Press.
- PROBYN, E. (2004): «Teaching bodies: Affects in the classroom», en *Body & Society*, 10(4), pp. 21-43.
- REDDY, W. M. (1997): «Against constructionist: The historical ethnography of emotions», en *Current Anthropology*, 38, pp. 327-340.
- SHOCHET, I.; DADDS, M. (1997): «When individual child psychotherapy exacerbates family systems problems in child abuse cases: A clinical analysis», en *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2, pp. 239-249.
- SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R.; SLEE, P. (eds.) (1999): *The nature of school bullying: a cross national perspective*. London, Routledge.
- SONTAG, S. (2003): *Regarding the pain of others*. London, Penguin Books.
- THRIFT, N. (2004): «Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect», en *Geografiska Annaler*, 86, pp. 55-76.
- (2005): *But malice aforethought: Cities and the natural history of hatred*. Paper presented as part of the *Economies and Technologies of Affect* Seminar Series, CSISP, Goldsmiths College, May 18.
- WHERRY, J. N.; JOLLY, J. B.; ARUFFO, J. F.; GILLETTE, G.; VAUGHT, L.; METHENY, R. (1994): «Family trauma and dysfunction in sexually abused female adolescent psychiatric and control groups», en *Journal of Child Sexual Abuse*, 3, pp. 53-65.
- WIND, T.; SILVERN, L. (1994): «Parenting and family stress as mediators of long-term effects of child abuse», en *Child Abuse and Neglect*, 18, pp. 439-453.
- WORSHAM, L. (1992): «Emotion and pedagogic violence», en *Discourse: Theoretical Studies in Media and Culture*, 15, pp. 119-148.
- (2001): «Going postal: Pedagogic violence and the schooling of emotion», in H. GIROUX; K. MYRSIADES (eds.): *Beyond the corporate university: Culture and pedagogy in the new millennium*, pp. 229-265. New York, Oxford, Rowman & Littlefield.
- ZEMBYLAS, M. (2005): *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- (2006): «Witnessing in the classroom: the ethics and politics of affect», en *Educational Theory*, 56, pp. 305-324.

La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos

Catherine Blaya

Eric Debarbieux

Observatorio Internacional de la Violencia Escolar

Universidad de Bordeaux (Francia)

Beatriz Lucas Molina

Facultad de Psicología

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Este capítulo ofrece una panorámica crítica de la investigación sobre la violencia, el *matonismo* y otras formas de violencia de género, incluyendo la homofobia, el acoso sexual, el abuso y el sexismo. Comienza con una visión de conjunto de los estudios sobre violencia y matonismo contra mujeres estudiantes y jóvenes de culturas minoritarias. Continúa centrándose en los programas de intervención a menudo insuficientemente evaluados. Señala la conveniencia de establecer mejores conexiones entre las políticas formuladas en Europa y las que tienen lugar en el plano nacional y regional así como la necesidad de seguir realizando investigaciones en profundidad sobre la violencia de género y evaluaciones sobre el impacto de las intervenciones desde la escuela.

Palabras clave: minorías sexuales, discriminación de género, homofobia, matonismo, abuso sexual, intervención.

Abstract: *Violence towards women and other people perceived as different to the prevailing norm: the case of educational centres*

This chapter presents a critical overview of research on violence, bullying and gender-based forms of violence, including homophobia, sexual harassment, abuse and sexism. It starts with a global summary of studies on violence and bullying against female students and youth minorities. It then goes on to look at the generally poorly-assessed intervention

programmes. It highlights the need for a better link between policies formulated in Europe and those which originated at national and regional levels, as well as the necessity for further in-depth research into gender violence and assessment of the impact of school-based interventions.

Key words: sexual minorities, gender-based discrimination, homophobia, bullying, sexual abuse, intervention.

Introducción

El problema de la violencia contra las mujeres y contra aquellas personas cuyos comportamientos sexuales no se corresponden con los de la norma dominante en la sociedad, es de muy reciente actualidad en toda Europa. Por lo que respecta a la violencia de género y a la igualdad entre géneros en el ámbito educativo, fueron iniciadas por el Consejo de Europa diversas acciones, más concretamente, en las Conferencias de los Ministerios de Educación de 1979 y 1985. En 2002, el Comité de ministros del Consejo de Europa decidió revisar la normativa para luchar contra la violencia dirigida hacia las mujeres. Por una parte, reconoció y denunció su existencia tanto en el ámbito privado como en el público; y por otra, subrayó la necesidad de informar y de atraer la atención sobre ella con el fin de educar a la población en su rechazo, así como la necesidad de diseñar programas de intervención.

Los centros escolares son un contexto social y cultural muy importante en la producción y transmisión de valores y en la reproducción de las discriminaciones y de los estereotipos sobre las identidades sexuales (Duncan, 1999). Pueden transformarse en espacios peligrosos y de sufrimiento para niños. Aunque la mediación del problema de la violencia se ha centrado en los eventos más dramáticos y extremos como las matanzas en América del Norte (Debarbieux, 2005), el día a día de la violencia escolar puede revestir la forma de castigos corporales, castigos psicológicos crueles y humillantes, violencia sexual o por razón de género y acoso entre compañeros. Existe un gran número de investigaciones científicas sobre la violencia y el acoso escolar (*school bullying*) en Europa, especialmente en educación secundaria, aunque la mayoría de estos estudios son de tipo cuantitativo y estudian la frecuencia y las distintas formas de violencia. Si bien la violencia es un problema que enfrenta al conjunto del alumnado, los estudios sobre el tema del maltrato entre estudiantes muestran que el problema afecta a aquellos grupos de alumnado más *vulnerable* como son: los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje; las chicas, que sufren discriminaciones y abusos sexuales con más frecuencia que los chicos por

razón de género; los jóvenes que pertenecen a las minorías sexuales, es decir aquellas personas homosexuales, bisexuales o transexuales (Smith, 2003). Estos jóvenes son con mayor frecuencia víctimas de abuso, burlas, ostracismo, acoso e incluso violencia física por cuestión de género. Las consecuencias de esta violencia pueden ser extremadamente negativas tanto en la autoestima como en el plano social (dificultades de integración social y profesional) y psicológico, llegando las víctimas incluso a desarrollar depresiones crónicas.

Este artículo presenta una síntesis de las investigaciones existentes sobre los temas de la violencia de género y de las minorías sexuales en la enseñanza secundaria en Europa. Después de una presentación de las investigaciones realizadas sobre las discriminaciones hacia las chicas por parte de los chicos y de la institución educativa, presentamos una síntesis de los problemas de acoso y violencia sexuales. Una tercera parte está dedicada a la homofobia, que resulta ser un problema común en los centros educativos. Después de considerar las consecuencias de este tipo de violencia sobre las víctimas, este trabajo también subraya la necesidad de diseñar políticas de intervención más precisas.

En este artículo, emplearemos el término violencia de género para referirnos a aquel tipo de violencia que incluye acciones destructivas de naturaleza verbal, física, sexual o psicológica de diversa gravedad; así como el acoso, los malos tratos y los abusos; que se ejerce contra personas por razón de su género u orientación sexual. Dentro del término minoría sexual incluiremos a los homosexuales (personas con una orientación sexual o afectiva hacia otras personas de su mismo sexo), los bisexuales (personas con una orientación sexual o afectiva hacia ambos sexos) y los transexuales (personas que fisiológicamente parecen de un género pero que son psicológicamente de otro) a los que en este artículo a veces nos referiremos como LGBT (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales).

Discriminaciones hacia las chicas en los centros educativos

Un marco legislativo difícil de cumplir

En Europa existe un atractivo marco legislativo basado en la igualdad de derechos jurídicos cuyo objetivo es el fomento de un sistema educativo libre de estereotipos¹

¹ Se entiende por estereotipo el «conjunto de creencias compartidas sobre las características personales, generalmente rasgos de personalidad, pero también los comportamientos propios de un grupo de personas» (Yzerbyt y Schadron, 1996).

sociales contra las mujeres e igualitario para ambos sexos. Desde los años ochenta, se han venido desarrollando programas de acción comunitaria cuya aplicación ha sido responsabilidad de los Estados miembros. El cuarto programa de acción comunitario (1996-2000) elaborado a partir de la *IV Conferencia de Beijing, el Libro Blanco sobre Política Social Europea y el Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo*, tiene como política el «mainstreaming», es decir, la igualdad de oportunidades para todos. En cuanto al tema del género, los objetivos señalan el deseo de eliminar la segregación y favorecer cambios de cultura en el ámbito educativo. De este modo, se pueden destacar grandes líneas de acción como:

- La inclusión en los currículos de las enseñanzas escolares el tema de la educación en la tolerancia, la no-discriminación y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.
- La realización de estudios y de análisis de materiales pedagógicos para educar en igualdad entre géneros.
- La realización de investigaciones científicas sobre el tema de los estereotipos sexistas.
- La promoción de diplomas universitarios sobre la igualdad de género.
- El apoyo de iniciativas para el fomento de la práctica deportiva de las mujeres.
- El diseño de material de información dirigido a los padres y a los docentes sobre el tema de la educación afectivo-sexual.

A pesar de este marco jurídico, siguen existiendo prácticas sexistas en el contexto escolar y discriminaciones curriculares ocultas como bien lo demuestran varios estudios realizados sobre el tema del sexismo hacia las alumnas (Tomé y Rambla, 2001; Duru-Bellat, 1990). El mundo educativo sigue siendo un sistema que reproduce las discriminaciones por razón de género existentes en nuestra sociedad. Esto se refleja en la dificultad que implica la puesta en marcha de este marco legislativo en los distintos países miembros, ya sea por razones políticas o estructurales. Algunos países europeos como Alemania o España tienen una estructura política de tipo federativo en la que los Estados o las Comunidades Autónomas tienen competencia en materia de educación. Además, en países como Inglaterra, a pesar de las políticas y las medidas diseñadas para fomentar una educación para todos según el paradigma de la educación inclusiva, existen fuertes contradicciones con otras características del sistema educativo tales como la política de semi-mercado desarrollada en los años noventa (Tomlinson, 2005). En Francia, el principio de universalidad y de igualdad en la educación supone un freno al desarrollo de políticas de discriminación positiva para hacer frente a las necesidades específicas de las chicas.

El principio de coeducación² está todavía lejos de haberse cumplido y aún sobreviven prácticas sexistas en todos los niveles del sistema educativo: la educación contribuye por tanto a la reproducción de un orden social establecido (Bourdieu, 1970).

Androcentrismo en los materiales pedagógicos y el currículo

Los libros escolares como instrumento de reproducción de los estereotipos de género

Diversos estudios han mostrado que los materiales didácticos siguen reproduciendo el sexismo. Asimismo, varios estudios del Instituto de la Mujer español (1996; 2004) y distintas investigaciones científicas francesas (Decroux-Masson, 1979; Rignault y Richert, 1997), han puesto de manifiesto cómo en los libros de texto las mujeres siguen desempeñando papeles menores en los ámbitos profesionales y públicos, reproduciendo de este modo los estereotipos de género existentes en la sociedad y transmitiendo patrones culturales basados en el androcentrismo. Se perpetúa así la dicotomía entre el ámbito público y el privado, siendo lo público dominio del hombre y lo privado de la mujer. Cuando la mujer aparece en los libros de texto ejerciendo una profesión, se le atribuyen frecuentemente oficios típicamente femeninos.

En cuanto a la representación que hacen los libros de texto de los hombres y de las mujeres los estudios realizados destacan cuatro puntos:

- La marginación de la mujer.
- La omisión de eventos importantes relativos a la participación de la mujer en la historia de su país o en la obtención de derechos (así, en Francia, apenas se menciona el hecho de que obtuvieron el derecho al voto en 1944).
- La ausencia de personajes femeninos políticos o con profesiones importantes.
- La atribución del ejercicio del poder en mayor medida al hombre (que aparece como alcalde, presidente, fiscal general, director de la escuela, etc.) que a la mujer.

⁽²⁾ «Educación que no establece relaciones de dominio que supediten un sexo al otro, sino incorporar en igualdad de condiciones las realidades y las historias de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia» (González; Lomas, 2002, p. 224).

Este tipo de discriminación contribuye a la construcción de lo que se ha venido denominando el currículo oculto. Es decir, todas aquellas discriminaciones poco visibles que sin embargo tienen gran influencia en la transmisión de valores y prácticas sexistas, y que forman parte de la socialización de la juventud e influyen en el modo en que las chicas y los chicos van a elegir su rumbo escolar y profesional.

El currículo oculto

El papel de lo que Duru-Bellat (1990) ha llamado currículo oculto se puede observar en los centros educativos, en el aula y en la relación educativa entre los docentes y los estudiantes. En Inglaterra, Osler (2006) pone en evidencia la falta de atención a la que son sometidas las alumnas. Consideradas como un grupo sin problemas de rendimiento académico³ y poco perturbador, la atención de las Comunidades Educativas y de los Ministerios se ha centrado principalmente en los chicos. Como consecuencia, las alumnas con problemas de aprendizaje o dificultades en el ámbito escolar no gozan de la atención y de los recursos necesarios para proporcionarles una ayuda adecuada en comparación con los alumnos que se encuentran en una situación similar. Blaya (2003), en su estudio sobre los problemas de abandono escolar, señaló la existencia de un gran número de chicas que se infligían «autoviolencia» (escarificaciones, anorexia, alcoholismo) como consecuencia del acoso escolar al que estaban sometidas sin que los adultos de los centros o sus familias se diesen cuenta de ello. En cuanto a lo que pasa en las aulas, algunos estudios empíricos han recogido ejemplos de prácticas de los docentes hacia las alumnas que han calificado de interacciones de carácter despectivo, que ponen en evidencia la presencia de expectativas más bajas hacia las chicas que hacia los chicos en las asignaturas del ámbito científico. Swann y Graddol (1988; 1995) en su trabajo de investigación sobre el tema de las discriminaciones de género, mostraron que los docentes dedicaban más tiempo y atención a los alumnos que a las alumnas cuando enseñaban ciencias. En Francia, Duru-Bella (2004), en un estudio sobre la diferencia de oportunidades entre chicas y chicos en el ámbito escolar, concluye que las elecciones académicas y profesionales siguen estando dirigidas por criterios de género y que los adultos de los centros escolares tienden a orientar a las chicas hacia carreras profesionales

³⁾ Todos los estudios sobre el tema muestran que las chicas tienen mayor éxito en la escuela que los chicos y menores problemas de comportamiento.

menos valoradas y con escaso carácter científico o directivo, aunque los resultados académicos de ellas sean mejores que las de los chicos.

Las escuelas contribuyen de este modo a transmitir mensajes de desigualdad de género; son agentes activos del proceso y de la repartición de los papeles sociales entre hombres y mujeres a partir de criterios esencialmente biológicos y basados en un modelo de sociedad patriarcal. Por su parte, el estudio cualitativo del Instituto de la Mujer español (2004), que realiza un análisis de las interacciones sistemáticamente generadas en el proceso educativo entre alumnos y alumnas, así como entre éstos y los docentes, concluye que los docentes desconocen las intervenciones y los instrumentos existentes para fomentar la igualdad de género por falta de una adecuada comunicación entre ellos y los organismos e instituciones emisores de tales intervenciones. Dicho estudio subraya la falta de sistematización metodológica de los proyectos de coeducación o de la información en general, así como la poca incidencia final de los proyectos implementados. Pone también en evidencia la «falta de credibilidad real de las intenciones de las Administraciones públicas hacia la igualdad de oportunidades, contemplada como un tema de mera propaganda política» y la falta de apoyo en forma de recursos económicos y humanos, que permitan el desempeño de las políticas y faciliten el ajuste de los centros educativos a las demandas institucionales. Esto nos lleva a establecer un nexo con lo que destacan los trabajos de investigación de Gottfredson (2001) sobre la eficacia de los programas de intervención, que comprueban que para analizar los patrones culturales que subyacen a la cultura de los centros educativos y cambiar las prácticas educativas que frenan la convivencia escolar, es necesaria la implicación del profesorado en el proyecto. Y que los docentes se comprometerán cuando sientan que el esfuerzo a invertir va a aliviar su trabajo y les va a ser de utilidad en el día a día, más que suponerles una carga añadida. Por consiguiente, es necesario conseguir espacios de reflexión dando poder a los docentes e incluyéndolos en los procesos de decisión de los programas a aplicar, pues un sistema de gestión vertical resulta totalmente ineficaz. Como consecuencia, al igual que ocurre en el tema de la violencia escolar, la formación básica y continua del profesorado es una pieza imprescindible en la lucha contra el sexismo (Jeffrey, 2006).

Todo esto hace necesario un profundo cambio de actitudes y de comportamientos colectivos, en los que se revisen los modelos educativos a largo plazo con el fin de reducir las resistencias institucionales a los cambios de mentalidad y a las transformaciones estructurales (implementación de intervenciones, diseño de instrumentos de diagnóstico y análisis a nivel micro y nacional). A la luz de lo expuesto con anterioridad, consideramos importante subrayar la necesidad de no bajar la guardia a

pesar de los progresos conseguidos ya que, como consecuencia de los bajos resultados académicos y de los mayores riesgos de abandono escolar encontrados entre los chicos se está reivindicando desde los grupos conservadores un nuevo interés por la vuelta a una educación que no sea ni mixta ni coeducativa, poniendo así en peligro las mejoras alcanzadas hacia la igualdad de género.

Acoso y violencia de carácter sexual

Un problema de definición

En determinados países, especialmente en los países de Europa del norte, el término «violencia» se usa casi exclusivamente para referirse a la violencia física y al uso de la fuerza, utilizando preferentemente el término *bullying* (Blaya, 2001). Sin embargo, es necesario señalar que equiparar el concepto de violencia al de *bullying* (*matonismo*) supone un acercamiento incompleto a lo que ocurre en los centros educativos, especialmente en lo que se refiere a dos aspectos:

- En primer lugar, se olvida la «violencia simbólica o institucional» y, en relación con el tema de nuestro estudio, no considera el sexismo ni la discriminación en los centros y en las políticas educativas.
- En segundo lugar, se reduce la violencia a aquellos casos en los que se ejerce de forma repetida, dejando de lado otros tipos de violencia aislados. Respecto al tema que nos ocupa, pueden ocurrir episodios aislados de abuso sexual. Violencias que pueden tomar la forma de abusos sexuales que no son repetidos.

El acercamiento limitado del fenómeno del matonismo no tiene en cuenta los procesos de victimización sufridos por las minorías sexuales. Esto hace imprescindible el uso de una definición más amplia de violencia, que abarque las incivildades y las microviolencias que se producen de forma cotidiana en los centros educativos (Debarbieux, 1999) y que contribuyen al desarrollo de un clima social hostil hacia las minorías sexuales.

El acoso sexual suele ser definido como «distintas formas de intimidación sexual, y puede incluir diversos comportamientos como miradas sugestivas, gestos, bromas,

comentarios obscenos, exhibicionismo y contacto físico no deseado. Se trata de una forma de discriminación sexual y, en cierto sentido, está más relacionada con un proceso de dominación que con un sentido puramente sexual propiamente dicho (Fisher et al., 2000). En algunos casos, para determinados chicos se trata de un modo normal de comunicación con las chicas (Goldman y Padayachi, 2000).

La extensión del problema

La frecuencia de ocurrencia de este tipo de problema resulta muy complicada, pues en algunos países se siguen ocultando este tipo de conductas. Para las víctimas en muchos casos es muy difícil hablar de lo que les está ocurriendo, pues tal y como sucede en cualquier forma de acoso, se sienten responsables de la situación que están padeciendo. Sin embargo, algunos estudios han tratado de cuantificar este tipo de problemas en los centros educativos, específicamente en el marco de estudios sobre el matonismo. Concretamente, en un estudio sobre la violencia de los chicos hacia las chicas en escuelas rusas Dyachenko menciona que, en su país, el tema de la violencia de género sigue siendo tabú (Dyachenko, 2002). Su investigación nos muestra que las chicas sufren situaciones de victimización entre dos y tres veces más que sus compañeros varones. En su opinión, el problema de la violencia de género en los cursos más altos de la educación secundaria es importante. La magnitud de este problema varía de un centro educativo a otro, lo cual confirma el importante papel de los centros a la hora de prevenir las situaciones de violencia en el contexto educativo (Blaya, 2005). En Francia existe un censo de situaciones violentas en los centros educativos (el software Signa) que incluye como variable los abusos sexuales. Los datos recogidos se refieren únicamente a los abusos sexuales acaecidos en el ámbito privado de los cuales tuvieron conocimiento los adultos en el ámbito escolar. En dicho censo, el alumnado declaró, durante el año académico 1998-99 en el plano nacional, 556 incidentes de abusos, de los cuales un 12% eran violaciones. Un 1,7% del alumnado fue identificado como víctima de abuso sexual. Se observa un incremento de los abusos sexuales, aunque probablemente sea debido a un incremento en la atención hacia estos temas y el consiguiente incremento en las denuncias, lo que puede ser un primer paso para la prevención de este tipo de violencia.

Según el «Colectivo feminista contra las violaciones» un 3,3% de los incidentes de este tipo tienen lugar en el ámbito escolar. Aunque en estos últimos años se han conocido casos de abuso sexual por parte de adultos en los centros escolares, no se recogieron datos precisos sobre el tema.

Los datos recogidos en los distintos estudios científicos varían mucho de un estudio a otro. Esto se debe, en parte, a que no se utiliza una definición común del abuso sexual. Por otra parte, se debe a que los indicadores utilizados para medir el problema han sido muy diferentes. Concretamente, en un estudio realizado en Suiza por Clémence (2001) se concluye que un 17% del alumnado fue víctima de abuso sexual en los centros educativos en 1996-97. Según otro estudio, realizado en España por Ortega et al. (2003), un 1,7% del alumnado entrevistado había sido víctima de abuso sexual, mientras que un 0,5% reconocía haber participado como agresores en este tipo de situaciones. Los datos recogidos por Bodin (2005) nos informan de índices de víctimas de abuso sexual en el contexto escolar del orden del 6,2% del alumnado en Alemania, 1,48% en Francia y un 1,1% en Bélgica. Los insultos de carácter sexual aumentan con la edad del alumnado y alcanzan su máximo a la edad de 13-14 años.

La conclusión que podemos extraer de los distintos estudios llevados a cabo sobre el acoso sexual en el ámbito escolar es que el objetivo de este tipo de violencia, cuando son los alumnos varones los que la ejercen, es principalmente el mantenimiento del poder de los chicos sobre las chicas. Por otro lado, este tipo de violencia contribuye a fortalecer los estereotipos masculinos tales como la fuerza física, las aptitudes deportivas, la falta de emociones, o la fortaleza mental, rasgos asociados a la masculinidad frente a la debilidad, dependencia, emotividad o fragilidad normalmente asociada a las mujeres (Mills, 2001; Díaz-Aguado, 2000). De esta forma, la violencia ejercida por los alumnos hacia sus compañeras mujeres persigue la búsqueda de la popularidad y el mantenimiento de un estatus elevado en el grupo de pares.

A parte de las chicas, existe en las escuelas otro grupo de alumnos que se encuentran normalmente en situación de riesgo de ser víctimas de bromas, rumores e incluso agresiones físicas, por no ajustarse a la norma dominante de la sociedad y a los valores transmitidos por el sistema educativo. Se trata de los jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales.

La violencia hacia los jóvenes homosexuales, transexuales y bisexuales

La homofobia es una actitud hostil e intolerante hacia las personas homosexuales por su orientación de género y su diferencia respecto a la norma dominante. Los centros educativos no están exentos de tal fenómeno. Estudios realizados en los Estados Unidos mostraron que de un 5% a un 11% del alumnado no era exclusivamente heterosexual (Hillier

et al., 1996; Lindsay y Rosental, 1997; Russell et al., 2001). Sin embargo, el asunto queda en la cara oculta de los institutos que nunca mencionan tal problema. Las investigaciones llevadas a cabo sobre este fenómeno en el contexto escolar, no lo abordan de forma precisa o bien lo mencionan muy por encima como parte de las manifestaciones de acoso, como por ejemplo se puede observar en la bibliografía anglosajona y en la estadounidense (Smith et al., 2003). Resulta singular el hecho de que los problemas de género sean abordados únicamente desde la perspectiva de la diferencia entre chicos y chicas en los fenómenos de agresión y en el acoso sexual sufrido por las chicas. En Francia, por ejemplo, no forma parte de las distintas formas de violencia evaluadas por el *software Signa*. En Inglaterra, una ley (Local Government Act, Section 104, 2000) está dirigida a al profesorado y a los equipos directivos de los centros educativos sobre los comportamientos y los abusos homófobos en las escuelas inglesas y en Gales.

En Europa, donde la mayoría de los estudios sobre el tema han sido llevados a cabo en los países del Norte (Rivers y Duncan, 2002; Epstein et al., 1997), también encontramos informes realizados por asociaciones y grupos representantes de minorías sexuales (FELGT; COGAM⁴, 2006). Si bien aún existe un gran desconocimiento entre la población general de lo que es la homosexualidad junto con una verdadera confusión entre lo que es el sexo biológico y el género, hecho que por otra parte alimenta los prejuicios, el miedo y los comportamientos homófobos; los actuales cambios sociales en las leyes de varios países europeos a favor de los matrimonios homosexuales y la posibilidad de adoptar niños y niñas por parejas del mismo sexo, nos aportan esperanzas para el desarrollo de estudios sobre el fenómeno a un nivel científico.

Las manifestaciones de homofobia pueden ser muy distintas y como cualquier otra forma de matonismo o de acoso pueden darse en forma de violencia verbal, ostracismo, intimidación o violencia física (Olweus, 2004). Los autores del informe de la FELGT/COGAM (2006, pp. 11-13) distinguen cuatro formas distintas de homofobia:

- La *homofobia cognitiva*: ideas y representaciones erróneas y estereotipadas sobre los homosexuales.
- La *homofobia afectiva*: rechazo y sentimiento de incomodidad en presencia de homosexuales.
- La *homofobia conductual*: expresión de hostilidad (verbal o física) hacia homosexuales.

⁴ FELGT: Federación Estatal de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales. COGAM: Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid.

- La *homofobia institucional*: transmisión de mensajes negativos por parte de los medios de comunicación, falta de reconocimiento institucional de tal población y de sus necesidades y violación de derechos humanos.

Una de las mayores dificultades que tienen las víctimas de malos tratos es pedir ayuda a los demás, ya que con frecuencia se encuentran aisladas de su grupo de iguales. Este hecho está fortalecido en el caso de los jóvenes con orientaciones sexuales distintas a la norma, pues a menudo ya están rechazados o aislados en otros ámbitos distintos al escolar y, como ya sabemos de las conclusiones de diversas investigaciones científicas, uno de los factores de mayor riesgo para el desarrollo de la victimización es el aislamiento social (Smith, 2003).

El alumnado que es o parece ser homosexual o tener orientaciones sexuales distintas, es a menudo víctima de las agresiones verbales y físicas. Un estudio científico estadounidense llevado a cabo por D'Augelli y compañeros (2002) con 350 jóvenes lesbianas, gays o bisexuales mostró que más de un 50% de ellos declararon haber sido insultados en la escuela secundaria y que un 11% de ellos fueron físicamente violentados por su condición de género. Aquellos que no ocultaban su orientación sexual eran víctimas de violencia con mayor frecuencia que los otros y especialmente los chicos. En Inglaterra, el estudio de Trenchard y Warren (1984) señaló que uno de cada tres de los 416 jóvenes lesbianas y gays que investigaron, eran víctimas de acoso y de abuso sexual por motivo de su orientación afectivo-sexual. Una década más tarde, Rivers condujo diversos estudios sobre la experiencia escolar de los jóvenes LGBT entre los años 1996 y 1997. Rivers (2002) constató que los jóvenes LGBT consideraban el contexto escolar como hostil e intolerante con la homosexualidad y sufrían problemas de acoso debido a su orientación de género. Intolerancia y hostilidad no sólo por parte de sus compañeros sino también por parte de los adultos. Los adultos eran reticentes a intervenir cuando los jóvenes agredidos solicitaban su apoyo y su ayuda ante las situaciones de acoso por parte de otros compañeros; de forma que fortalecían con su pasividad los comportamientos homófobos entre el alumnado. Según diversos estudios estadounidenses, las minorías sexuales son víctimas del abuso verbal de sus compañeros porque éstos quieren llevarles a adoptar comportamientos sexuales más conformes con la cultura dominante (Chung y Katayama, 1998; Pope, 2000). Sin embargo, según Lehtonen (2002), las jóvenes lesbianas son menos sometidas a apelativos negativos relacionados con su pertenencia de género. Los insultos de tipo homófobo se concentran en la homosexualidad masculina. A pesar de que Nayak y Kehily (1997) sugieren que los insultos de carácter homófobo no están siempre

dirigidos a los homosexuales y pueden tener otros objetivos como interrumpir la clase o llamar la atención, es preciso subrayar que tolerar el uso de dicho vocabulario entre los adultos contribuye a transmitir el mensaje de que está permitido y trivializa su uso, fomentando actitudes de rechazo y de menosprecio hacia los homosexuales.

Según la mayoría de los estudios, la homofobia tiene un papel de sustento del orden social establecido y de la construcción de la identidad masculina heterosexual. Los chicos en un esfuerzo por separarse de todo aquello que pudiese estar asociado con feminidad adoptarían comportamientos homófobos. Pero esto no nos debe llevar a olvidar a las víctimas de tales comportamientos y a sus consecuencias negativas que pueden ser múltiples y estables a lo largo del tiempo tal y como vamos a presentar a continuación.

Las consecuencias de las discriminaciones de género y de la violencia de carácter sexual

Perviven actitudes machistas y sexistas en lo que concierne a las distintas formas de violencia simbólica también por la internalización del papel social femenino estereotipado (Bourdieu, 1970) que está culturalmente extendido y suele ser socialmente reforzado. Las conductas violentas por razón de género son aceptadas como normales y legítimas por sus propias víctimas. De esta manera, ellas mismas contribuyen a la reproducción y a la legitimación de la dominación. Esta forma de violencia, cuyo carácter invisible y a veces inconsciente no se identifica fácilmente, hace la intervención difícil. No obstante, tal intervención es imprescindible ya que este tipo de violencia tiene consecuencias importantes en el plano escolar, profesional y personal de las víctimas.

Consecuencias en el plano escolar y profesional

El sexismo y los abusos sexuales afectan las capacidades de concentración, la autoestima, el rendimiento y el éxito académico. Además se observan también unas bajas expectativas de autoeficacia. Todos estos elementos son factores de riesgo que se han identificado como influyentes en el abandono escolar (Blaya, 2003). Las víctimas suelen ausentarse de los centros para evitar enfrentarse con

sus agresores e incluso llegan a abandonar sus estudios (Cowie y Smith, 2001). Por tanto, la inserción profesional de este alumnado está sometida a la dominación masculina y a la supremacía de los valores dominantes en cuanto a los comportamientos sexuales esperados. Además, los alumnos que abandonan su educación escolar de forma prematura y sin titulación, una vez ya adultos permanecen en paro por mucho más tiempo que sus otros compañeros al salir del instituto, tienen empleos peor valorados, precarios y mal pagados. Su inserción social resulta más difícil y a menudo se encuentran en posición de víctimas de nuevo en el mundo laboral, reproduciendo lo que pasaba en los centros educativos (Blaya, 2006).

Consecuencias en el plano personal

Los jóvenes que forman parte de las minorías sexuales son perseguidos por una imagen negativa de lo que son, fuera del ámbito escolar (televisión, familias) o en los centros educativos por parte de los adultos y de sus compañeros (Rotheram-Borus y Fernández, 1995; Pope et al., 2003). Vivir en tal entorno y atmósfera de reprobación social afecta a su salud mental, sobre todo en una etapa de la vida en que uno de los mayores deseos de los adolescentes es el de pertenecer a un grupo y ser reconocido por los otros. Hershberger y D'Augelli (1995) encontraron que un 42% de los LGBT que participaron en su investigación reconocieron haber intentado suicidarse. Incluso los que recibían apoyo por parte de su familia y no tenían una baja autoestima mostraban problemas de salud mental.

Las víctimas desarrollan sentimientos de baja autoestima, vergüenza, culpa, miedo, soledad, nerviosismo y falta de autocontrol, que provocan a menudo un deterioro de sus relaciones sociales y un aislamiento aún mayor, lo que va a desembocar en una mayor victimización. Como demuestran muchos estudios sobre el acoso escolar y la violencia en los centros educativos, uno de los factores de riesgo más importante para convertirse en víctima es la falta de amigos y de relaciones sociales. Se han asociado reacciones postraumáticas de estrés con el abuso verbal en los centros educativos. Bontempo y D'Augelli (2002) en un estudio con 9.188 estudiantes comprobaron que el efecto combinado de la condición de minoría sexual y altos niveles de victimización en los centros educativos, se asociaba con niveles más altos de conductas de riesgo para la salud, comparados con una muestra similar de compañeros heterosexuales. Esto nos lleva a la conclusión de que las minorías sexuales son una población *vulnerable* y merecen la misma atención que los otros grupos sociales determinados como «de riesgo» (Pope et al., 2003).

Programas de intervención dirigidos a la promoción de centros educativos libres de estereotipos de género

Como se ha expuesto con anterioridad en el presente artículo, algunos gobiernos europeos ya han empezado a diseñar políticas y programas para reducir el impacto de los estereotipos de género tradicionales y proporcionar un ámbito escolar seguro que transmita valores de tolerancia hacia la diferencia. En Francia, el Ministerio de Educación inició un programa de intervención en el año 2000, titulado «De la educación mixta a la educación hacia la igualdad». Dicho programa fue diseñado para promover la igualdad entre géneros y combatir la discriminación y la violencia de género en los centros educativos. Proponía orientaciones y actividades de aula para la promoción de interacciones sin discriminación, así como actividades grupales y deportivas en la escuela. En España, se han llevado a cabo distintos programas y talleres de prevención de conductas violentas en centros escolares de enseñanza secundaria, cuyo objetivo era fomentar relaciones de igualdad entre los géneros. El alumnado de 12 a 18 años de la Comunidad de Madrid se benefició de diversa información sobre los comportamientos sexistas y la violencia de género dentro del ámbito educativo y también en la esfera privada. Según la Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres (2005), la intervención fue muy positiva y permitió a los jóvenes incrementar el respeto y la tolerancia hacia los demás. Además, todo el conjunto de los miembros de la comunidad educativa participó con el fin de reconocer la existencia de comportamientos sexistas, reducirlos y fomentar actitudes basadas en la resolución pacífica de conflictos y la promoción del respeto de cada uno en los centros escolares. La investigación-acción desarrollada por Díaz-Aguado (2003), concluye que diversas medidas, como la inclusión de la lucha contra el sexismo y de la violencia hacia las mujeres en el currículo escolar o el incremento de las acciones para superar la invisibilidad de las mujeres en el currículo, necesitan ser desarrolladas para promover un ámbito educativo libre de prejuicios sexistas.

Aunque existen bastantes programas de intervención, así como materiales didácticos para informar y enseñar los conceptos de abuso sexual, discriminación y género, pocos han sido publicados y evaluados de modo científico. Por consiguiente, existe poca evidencia en cuanto a su impacto positivo sobre la prevención de la violencia de género. Las evaluaciones, cuando existen, tienen problemas metodológicos tales como la falta de grupo control, de evaluación interna (por los realizadores del proyecto), muestras demasiado pequeñas y falta de análisis previo al desempeño del programa (Blaya et al., 2006). A la luz de lo mencionado con anterioridad relativo a las

discriminaciones hacia las alumnas, los abusos sexuales y la violencia de género, son varios los elementos que surgen como pautas de prevención. Entre ellos estarían: informar sobre lo que es el abuso sexual, enseñar a decir que no ante una actitud de carácter sexual percibida como agresiva para la propia integridad, proporcionar información sobre los estereotipos de género, contar con los adultos en caso de dificultad, formación del profesorado, y gestión y tratamiento de quejas en caso de problema dentro de la misma escuela (Finkelhor et al, 1995; Díaz-Aguado, 2003). Según los trabajos científicos de Casper (1999), los programas de intervención en la educación preescolar y en primaria, que son más interactivos y utilizan multimedia, muestran que el conocimiento del alumnado sobre el tema de la prevención de la violencia sexual ha ido en aumento. Sin embargo, no se mide si tiene efectos en los comportamientos. Jeannie Adair (2006), en su revista sobre la eficacia de los programas de intervención estadounidenses, concluye con la necesidad de ampliar los programas de prevención a la comunidad de ciudadanos, incluyendo a las organizaciones y asociaciones que cuidan de los jóvenes fuera de la escuela. Este resultado va en la misma línea de las conclusiones de Gottfredson (2001), referentes a una mayor eficacia de los programas de intervención contra la violencia escolar cuando implican a todo el conjunto de la comunidad en el que se ubica el centro educativo.

Conclusiones

Los problemas de discriminación y de abusos sexuales hacia las chicas y los LGBT son comunes en los centros educativos y con frecuencia permanecen ocultos. Esto se explicaría por diversas razones: la primera es que las víctimas no hablan de sus dificultades por un sentimiento de culpa y de vergüenza. La segunda, por una falta de información sobre lo que pasa en los centros entre los compañeros, pero también sobre el impacto de ciertas prácticas pedagógicas y actitudes por parte de los adultos, que reproducen un sistema educativo que no toma en cuenta las necesidades y dificultades de las minorías sexuales, el tema sigue siendo aún tabú. Seguido de la falta de compromiso real de los políticos y de los miembros de las comunidades educativas para reducir las resistencias institucionales a los cambios de mentalidad y a las transformaciones estructurales a ambos niveles, nacional y local. Es imprescindible luchar contra ambos fenómenos, la homofobia y la misoginia, ya que como lo subra-

ya Epstein (1997, p. 113), están muy relacionados y tienen consecuencias en la salud y en el porvenir de los jóvenes, como lo pudimos ver en la parte dedicada a las consecuencias de tales discriminaciones y abusos. Como ya se ha comprobado, la discriminación y la victimización de las minorías participan de la reproducción del orden social ya establecido y tiene el papel de fortalecer el papel heterosexual masculino. El papel de las escuelas es esencial y resulta necesario que cuestionen las perspectivas de género de modo cotidiano, para así asumir una nueva cultura coeducativa basada verdaderamente en el respecto a la diferencia, interrelaciones equilibradas e iguales entre los alumnos y las alumnas. Aunque existan numerosos programas de intervención para prevenir y luchar contra la violencia de género, pocos de estos programas son evaluados de modo científico. Es importante promover intervenciones eficaces, evaluaciones externas y serias de las acciones llevadas a cabo. Es la única garantía de la identificación de buenas prácticas, de su implantación y orientación positiva para las políticas futuras.

Referencias bibliográficas

- ADAIR, J. (2006): «The Efficacy of Sexual Violence Prevention Programs: Implications for Schools», en *Journal of School Violence*, 2, pp. 87-97.
- BLAYA, C. (2001): *Social climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary Schools in England and France: a comparative study*. Doctoral Dissertation. University of Portsmouth.
- (2003): *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*. Direction de la Programmation et du Développement. Ministère de l'Éducation Nationale.
- (2006): *Violences et Maltraitances en milieu scolaire*. Paris, Armand Colin.
- BLAYA, C.; FARRINGTON, D. P.; PETROSINO, A.; WEISBURD, D. (2006): «Revue systématique dans le champ criminologique et le groupe Crime et Justice de la Collaboration Campbell», en *International Journal of Violence and Schools*, 1, pp. 72-80.
- BODIN, D. (2005): *Regional consultation for the UN Study on Violence in Schools*. 5-7 July 2005.
- BONTEMPO, D. E.; D'AUGELLI, A. R. (2002): «Effects of at-school victimization and sexual orientation on lesbian, gay or bisexual youths' health risk behaviour», en *Journal of Adolescent Health*, 30, pp. 364-374.

- BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. (1970): *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- CASPER, R. (1999): «Characteristics of children who experience positive or negative reactions to a sexual abuse prevention program», en *Journal of Child Sexual Abuse*, 7, pp. 97-112.
- CHUNG, Y. B.; KATAYAMA, M. (1998): «Ethnic and sexual identity development of Asian-American lesbian and gay adolescents», en *Professional School Counseling*, 1, pp. 21-25.
- CLÉMENCE, A. (2001): «Violence and incivility at school: the situation in Switzerland», en E. DEBARBIEUX; C. BLAYA (ed.): *Violence in schools, ten approaches in Europe*. Paris, ESE, pp. 163-176.
- COMISIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN DE MALOS TRATOS A MUJERES (2005): *La violencia de género en las mujeres jóvenes. Informe*. Madrid, AUDEM.
- COWIE, H.; SMITH, P. (2001): «Violence in schools: a perspective from the UK», en E. DEBARBIEUX; C. BLAYA (ed.): *Violence in Schools, ten approaches in Europe*. Paris, ESE, pp. 181-194.
- DAUGELLI, A. et al. (2002): «Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school», en *School Psychology Quarterly*, 17, pp. 148-160.
- DEBARBIEUX, E. (1999): *La violence en milieu scolaire -2- Le désordre des choses*. Paris, ESE
- (2005): *La violence à l'école: un défi mondial?* Paris, Armand Colin.
- DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (ed.) (2001): *Violence in Schools, ten approaches in Europe*. Paris, ESE, pp. 163-179.
- DECROUX-MASSON, A. (1979): *Papa lit, maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris, Denoël/Gonthier.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J. (dir.) (2000): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Informe de investigación Ref: 454/1997. Madrid, Instituto de la Mujer.
- (2003): «Adolescencia, sexismo y violencia de género», en *Papeles del Psicólogo*, 84, pp. 35-44.
- DYACHENKO, T. (2002): «Boys Violence towards Girls in School Groups in Russia», en V. SUNNARI; J. KANGASVUO; M. HEIKKINEN (ed.): *Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments*. Oulu, Oulu University Press, pp. 95-109.
- DUNCAN, N. (1999): *Sexual Bullying. Gender Conflicts and Pupil Culture in Secondary Schools*. London, Routledge.

- DURU-BELLAT, M. (1990): *L'école des filles. Edition actualisée*. Paris, L'Harmattan.
- EPSTEIN, D. (1997): «Keeping them in their place: Hetero/sexist harassment, gender and enforcement of heterosexuality», en A. M. THOMAS; C. KITZINGER (coords.): *Contemporary Feminist Perspectives*. Buckingham, Open University Press, pp. 154-171
- FINKELHOR, D.; ASDIGIAN, N.; DZIUBA-LEATHERMAN, J. (1995): «The effectiveness of victimization prevention instruction: An evaluation of children's responses to actual threats and assaults», en *Child Abuse and Neglect*, 19, pp. 141-153.
- FISHER, B. S.; CULLEN, F. T.; TURNER, M. G. (2000): *The sexual victimisation of college women* (NCJ 182369). Washington DC, United States Department of Justice. US Government Printing Office.
- GOLDMAN, J.; PADAYACHI, U. K. (2000): «Some methodological problems in estimating incidence and prevalence in child sexual abuse research», en *The Journal of Sex Research*, 37, pp. 305-314.
- GONZALES, A.; LOMAS, C. (coords.) (2002): *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona, Graó.
- GOTTFREDSON, D. C. (2001): *Schools and Delinquency*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GREENE, B.; HEREK, M. (eds.) (1994): *Lesbian and Gay Psychology: Theory, Research and Clinical Applications*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- HERSBERGER, S. L.; D'AUGELLI, A. R. (1995): «The impact of victimization on the mental health and suicidality of lesbian, gay, and bisexual youth», en *Developmental Psychology*, 31, pp. 65-74.
- HILLIER, L.; WARR, D.; HASTE, B. (1996): *The rural mural: Sexuality and diversity in rural youth*. Melbourne, National Center in HIV Social Research, La Trobe University.
- IMOP ENCUESTAS, S.A. (2000): *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de la enseñanza obligatoria*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1996): «Elige bien: un libro sexista no tiene calidad», en *Cuadernos de Educación No-sexista*, 4. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- JEFFREY, D.; SUN, F. (2006): *Enseignants dans la violence*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- LINDSAY, J.; SMITH, A.; ROSENTAL, D. (1997): *Secondary students, HIV/AIDS and sexual health. Monograph 3*. Melbourne, Center for the Study of STDs, La Trove University.

- MILLS, M. (2001): *Challenging violence in schools, an issue of masculinities*. Buckingham, Open University Press.
- NAYAK, A.; KEHILY, M. (1997): «Masculinities and Schooling: Why are Young Men So Homophobic?», en D. STEINBERG; D. EPSTEIN; R. JOHNSON (ed.): *Border Patrols. Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London, Cassell, pp. 138-161.
- ORTEGA R.; DEL REY, R.; FERNANDEZ, I. (2003): «Working together to prevent school violence: the Spanish Response», en P. K. SMITH (ed.) (2003): *Violence in Schools: the response in Europe*. London, Routledge Falmer.
- OSLER, A. (2006): «Excluded girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling», en *Gender and Education*, 18, pp. 571-589.
- POPE, M. (2000): «Preventing school violence aimed at gay, lesbian, bisexual, and transgender youth», en D. S. SANDHU; C. B. ASPY (ed.): *Violence in American schools: A practical guide for counselors*. Alexandria, VA, American Counseling Association, pp. 285-304.
- POPE, M. et al. (2003): «Counseling sexual minority students in the schools», en B. ERFORD (ed.): *Handbook for professional school counseling*. Greensboro, NC, CAPS Press, pp. 221-245.
- RAMBLA, X.; TOMÉ, A. (2001): *Contra el sexismo*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació/Síntesis.
- RIGNAULT, S.; RICHERT, P. (1997): *Les représentations des hommes et des femmes dans les manuels scolaires*. Paris, La Documentation Française.
- RIVERS, I.; DUNCAN, N. (2002): «Understanding homophobic bullying in schools: Building a safe educational environment for all pupils», en *Youth and Policy*, 75, pp. 30-41.
- ROTHERAM-BORUS, C. et al. (1991): «Minority youths at risk: Gay males and runaways», en M. E. COLTEN; S. GORE (eds.): *Adolescent stress: Causes and consequences*. New York, Aldine, pp. 181-200.
- RUSSELL, S.T. et al. (2001): «School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study», en *Journal of Adolescence*, 24, pp. 111-127.
- SHIDLO, A. (1994): «Internalized homophobia: Conceptual and empirical issues in measurement», en B. GREENE; B.M. HEREK (coords.): *Lesbian and Gay Psychology: Theory, Research and Clinical Applications*. Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 176-205.
- SMITH, P. K. (ed.) (2003): *Violence in Schools: the response in Europe*. London, Routledge Falmer.
- STEINBERG, D.; EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. (coords.) (1997): *Border Patrols. Policing the Boundaries of Heterosexuality*. London, Cassell.

- SWANN, J.; GRADDOL, D. (1988): «Gender inequalities in classroom talk», en *English in Education*, 22, pp. 48-65.
- (1995): «Feminising classroom talk?», en S. MILLS (ed.): *Language and Gender*. London, Longman, pp. 135-148.
- TOMÉ, A.; RAMBLA, X. (ed.) (2001): *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid, Síntesis/Universidad Autónoma de Barcelona, p. 11.
- TOMÉ, A. (2001): *Contra el Sexismo. La Investigación-Acción Coeducativa con el profesorado y las familias*. Barcelona, Síntesis/ICE-UAB.
- TOMLINSON, S. (2005): «Race, ethnicity and education under New Labour», en *Oxford Review of Education*, 31, pp. 153-171.
- TRENCHARD, L.; WARREN, H. (1984): *Something to Tell You*. London, London Gay teenage Group.

¿La escuela es un infierno?

Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad

Carlos Lomas

Profesor de enseñanza secundaria y asesor de formación en el Centro del Profesorado de Gijón

domas@almez.pntic.mec.es

Resumen

De un tiempo a esta parte, el mundo de la información se hace eco de algunos episodios de acoso y de violencia escolar que trasladan a la opinión pública la idea de que la vida cotidiana en nuestras escuelas e institutos es un infierno. Sin embargo, ni la escuela es un infierno ni esos episodios de acoso y de violencia son nuevos. En este artículo, se indaga sobre el origen sociocultural de estos conflictos y se estudia el acoso y la violencia en las aulas desde una perspectiva de género. El arquetipo tradicional de la masculinidad sigue inspirando la conducta de unos adolescentes y jóvenes que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela. De ahí, la conveniencia de fomentar en las aulas una actitud crítica ante las conductas violentas de algunos chicos y acciones pedagógicas orientadas a favorecer la emergencia de otras maneras de entender y de vivir la masculinidad, otras maneras de ser y de sentirse hombres que ayuden a los alumnos a ser menos *bombres de verdad* pero *más humanos*.

Palabras clave: violencia escolar, aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas, construcción social de la masculinidad, fracaso escolar, coeducación.

Abstract: *Is school hell on earth? School violence and cultural construction of male identity*

The mass media is increasingly reporting a number of cases of school violence and bullying, which is leading the general public to believe that everyday school life in Spain has become hell on earth. However, school is neither hell, nor are the referred cases new to us. This article examines the socio-cultural origin of these school conflicts and approaches school violence and bullying in the classrooms from a gender perspective. The traditional male

archetype is still a source of inspiration for the behaviours of many youngsters, who view their capacity to show aggressive power and to go against school rules as a way to consolidate their male identity in opposition to the 'female school order'. Hence, this is the reason why we consider that it is useful to promote classroom-based pedagogical measures which foster critical attitudes towards 'some boys' violent behaviour and which offer male students different models to live through and understand their male identity, other possibilities of being and feeling a man, thus helping the pupils to be less *true men*, but *more human*.

Key words: school violence, male and female identity learning, social construction of male identity, school failure, coeducation.

En los últimos años, las portadas de los periódicos, las ondas de la radio y los informativos de la televisión se inician a menudo con noticias escalofrantes sobre la violencia cotidiana contra las mujeres. En el escenario público de las noticias, los relatos del maltrato, del acoso y del asesinato de mujeres conviven con otros relatos en los que se habla de los éxitos y fracasos de tal o cual político, de los accidentes de tráfico, de las corrupciones económicas, de las catástrofes naturales, de los acontecimientos deportivos y de los escándalos amorosos de la gente famosa. La violencia contra las mujeres constituye uno de los tópicos por excelencia del espectáculo informativo y, a la vez, la punta del iceberg de la injusticia y de la desigualdad en las que viven aún hoy, en este siglo XXI recién iniciado, tantas y tantas mujeres en el mundo. La violencia contra las mujeres no es nueva. El maltrato a hijos e hijas y a las mujeres constituye una conducta secular (y milenaria) que durante demasiado tiempo ha sido tolerada en nombre de un orden natural de las cosas que otorgaba a los hombres un poder sin límites sobre las mujeres y consideraba el menosprecio y la violencia hacia las hijas y hacia la esposa como un derecho (e incluso como un deber) del padre y del esposo que casi nadie discutía. Es apenas ahora, en las últimas décadas, cuando esa violencia comienza a ocupar los espacios de la comunicación y el debate público y a ser visible gracias a la labor de las feministas, con sus críticas a la opresión masculina, y al valor de tantas mujeres que se niegan a someterse al maltrato y al miedo.

¿Cuáles son las causas de esta obscena pervivencia del maltrato y de la violencia hacia las mujeres (y en ocasiones también hacia niños y niñas)?

Es obvio que en algunas ocasiones estas conductas obedecen a patologías extremas, como en el caso de los violadores y de los pederastas. Pero a menudo, cuando una mujer es asesinada y las cámaras de televisión entrevistan a familiares, a las amistades o

al vecindario, encontramos una respuesta coincidente sobre el agresor: «era una persona normal». Cabe entonces hacerse otra pregunta: ¿es la violencia masculina una conducta excepcional o es una actitud derivada del sentimiento de propiedad de los hombres hacia sus esposas y amantes? ¿Es la violencia contra las mujeres algo inherente al género masculino? ¿Existe, como enuncia la Ley de Prevención de la Violencia de Género, un *impulso masculino hacia la violencia*? ¿Existe un *eterno masculino* que impide a los hombres cambiar sus modos de relacionarse con las mujeres, con sus hijas e hijos y con el mundo que los rodea (incluidos los otros hombres) y un *eterno femenino* que orienta a las mujeres a la maternidad, al hogar, al cuidado de la prole y del esposo y a la obediencia sumisa a la autoridad masculina? ¿Están los hombres condenados a ejercer como verdugos y las mujeres a sufrir la condición de víctimas?

Lo diré con claridad: no existe una *esencia masculina* que condena a los hombres al ejercicio de diferentes formas de violencia contra las mujeres (desde el insulto y el menosprecio hasta el acoso sexual y el asesinato), sino formas concretas de ser hombres que se fundamentan en la misoginia y en el ejercicio de diversas formas de dominación (en el ámbito íntimo, familiar y público) sustentadas en una división sexual de las tareas y de las expectativas en función del sexo inicial de las personas. Como señala Elizabeth Badinter (1992) a propósito de la identidad masculina: a) no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual..., sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades; b) la versión dominante de la identidad masculina no constituye una *esencia* sino una *ideología de poder y de opresión* a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina, y c) la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y por tanto también se puede cambiar.

Por ello, la violencia masculina no es el efecto inevitable de un *orden natural* de las cosas, sino el efecto social de una serie de ideas y de prácticas que se incrustan en la vida de las personas y de las sociedades y que otorgan a la mayoría de los hombres todo tipo de privilegios y de beneficios materiales y simbólicos. Dicho de otra manera, los «dividendos patriarcales» de la dominación masculina no son el efecto *natural* de las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, sino el *efecto cultural* de un determinado modo de entender y de construir a lo largo del tiempo las relaciones entre los hombres y las mujeres en el ámbito personal y en el ámbito público que se sustenta en una presunta naturaleza superior de los hombres, que «justifica», en nombre de la razón y del *orden natural* de las cosas, la dominación masculina, las jerarquías entre los sexos, las estrictas fronteras que se asignan convencionalmente a los géneros masculinos y

femeninos, el sexismo y en última instancia el ejercicio del poder y de la opresión contra las mujeres. El *orden masculino* impregna así el inconsciente colectivo y la organización de las sociedades con una serie de esquemas estructurales, tanto éticos como culturales y simbólicos, convirtiéndose no sólo en el único orden *natural, legítimo y razonable*, sino además en un orden *neutro y objetivo* al servicio de la sociedad.

En consecuencia, las mujeres continúan siendo, en la mayoría del planeta, esa mitad de la humanidad a la que la modernidad ha ignorado e ignora aún en la mayoría del mundo y a la que las luces de la Ilustración, pese a enarbolar los *derechos del hombre* (o quizá por ello), apenas han iluminado, acaso al entender que la emancipación femenina, con su crítica y su oposición a la división sexual de las tareas, de los tiempos y de los espacios, de los deberes y de los derechos, traería consigo el desorden social, una pérdida sensible de los privilegios masculinos y el retorno a los orígenes de una naturaleza femenina que nos arrojaría a los infiernos del instinto e impediría el paraíso de la razón y del orden masculinos. Es como si, parafraseando a Goya, el sueño de equidad de las mujeres engendrara un monstruo en la cabeza de muchos hombres ante el cual la (sin)razón masculina se opone invocando una vuelta a esa edad de oro en la que el orden natural (o divino) de las cosas instauraba el (des)orden cultural de los sexos y dejaba a cada cual en su sitio.

En un mundo como el actual, en el que las tecnologías de la información y de la comunicación han transformado tan a fondo la vida de las personas en unas sociedades en red, algo continúa casi inamovible: la injusticia y la desigualdad entre mujeres y hombres, cuyo efecto más obscuro y visible es la opresión, el menosprecio y la violencia de que son objeto tantas y tantas mujeres (y algunos hombres) a lo largo y ancho de este planeta, sin distinción de clase, raza, etnia, edad o creencia.

Cualquier tiempo pasado no fue mejor

Al igual que ocurre con la denominada violencia de género, en los últimos tiempos el mundo de la información se hace eco de algunos episodios de acoso, de *bullying*¹ y de violencia escolar que trasladan a las audiencias y a la opinión pública la idea de que en la actualidad las aulas y las escuelas son un infierno. En efecto, de un tiempo a esta parte,

¹⁾ *Bullying* podría traducirse por matonismo, por intimidación física (se traduzca o no en agresiones violentas) frente a *mobbing*, que aludiría a un acoso de naturaleza psicológica.

al menos en España, está de moda certificar en las páginas de los periódicos, en las tertulias de la radio y en los debates de la televisión el desastre de la educación (y, en especial, de la educación pública). Con un tono apocalíptico y con gesto apenado, un ejército de intelectuales, enseñantes, periodistas, madres y padres proclama a los cuatro vientos que la educación es un infierno, que cualquier tiempo pasado fue mejor y que nada es ya como antes. El diagnóstico es casi siempre coincidente: el desinterés por el estudio y por el esfuerzo es absoluto en las generaciones actuales de estudiantes, existe una ausencia total de autoridad en las escuelas e institutos, la indisciplina y la insumisión escolar del alumnado se traduce en amenazas y en violencias, la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años es un error porque obliga a asistir a las aulas a quienes no lo desean, el ingreso en las escuelas del alumnado inmigrante es un desastre al ser otras las lenguas y otras las culturas a las que hay que acoger, el conflicto entre familias y escuela es continuo, adolescentes y jóvenes están seducidos por los cantos de las sirenas de la publicidad y de la moda, la televisión e Internet destruyen lo poco que se construye en las escuelas. En fin, lo dicho: la educación es un desastre y cualquier tiempo pasado (ese tiempo en que éramos más jóvenes y felices) fue mejor.

Pero cualquier tiempo pasado no fue mejor. El tiempo pasado de la educación en España evoca unas épocas y unos contextos en los que la sombra del autoritarismo era alargada y en los que se enseñaba antes que nada la obediencia debida y una moral ajena a los vientos de la modernidad y de la libertad («aquellos hombres predicaban miedo», escribió el poeta José Agustín Goytisolo sobre esa escuela que aún hoy algunos evocan con nostalgia). Pero en ese tiempo pasado también había acosos y violencias en la vida cotidiana de las escuelas y de los institutos. El eco de esos acosos y de esas violencias de antaño no se oía entonces en las tertulias de la radio, en los periódicos, en la televisión y en la investigación académica, sino en el recuerdo escolar de cada persona y en la memoria literaria de la escuela que impregna tantas y tantas páginas de la literatura (Lomas, 2003a; Gracida y Lomas, 2005; Villena, 2006, entre otros). Léase al respecto, por ejemplo, este fragmento de un poema con el que Antonio Martínez Sarrión (2004, p. 27 y p. 29) evoca el maltrato de que era objeto por parte de otros alumnos:

La hora del recreo era temible:
 imponían su arbitrio los más bestias:
 retacos ya con bíceps abultados
 y repuntes de barba
 que, sólo por mirarles, te insultaban,
 te tiraban al suelo, te hacían comer tierra

o te la deslizaban hasta el sexo
después de abrirte la bragueta.
Si te veían renuente a sus depredaciones
de tártaros borrachos,
con torturas más fuertes la emprendían:
empujarte y frotarte contra los urinarios
que rezumaban baba y pestilencia,
obligarte a jugar una partida
de una ruleta tosca y despiadada,
propia de rabadanes o espoliques
en la antigua Caldea
que, mediante una taba de cordero,
en funciones de dado,
sorteaba dignidades: rey,
verdugo, condenado o reo,
y administraba duros cintarazos
que prohibían, no sólo las lágrimas,
sino el quejido, el rictus de dolor.
Nunca vi a los maestros
cortar las salvajadas. Impensable
acudir a la denuncia:
iba en ello la honra.
Todo era abotargado, el aire no corría,
instalándose en aulas y pasillos
como una rata hedionda y desventrada.

Ni aquella escuela era el paraíso ni la escuela actual es un infierno. Lo que sí es cierto es que el acoso, el matonismo y la violencia forman parte, hoy como ayer, y lamentablemente, del paisaje escolar. De ahí, la importancia de analizar con serenidad un asunto cuyo origen no está sólo en los escenarios escolares, sino también, y sobre todo, en unos aprendizajes culturales y en unos contextos familiares y sociales cuyos conflictos y desajustes acaban teniendo un eco violento en las aulas y en los patios escolares.

No entraré ahora a fondo en el análisis del origen de una situación educativa como la actual que, en cualquier caso, es más compleja y menos caótica y desalentadora de lo que reflejan esas controversias, aunque es cierto que educar es una tarea y un oficio de una dificultad enormemente mayor hoy que antaño. Aunque sólo sea porque

hoy acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos todas las alumnas y todos los alumnos, sean como sean y vengan de donde vengan, porque hoy las familias ya no ostentan la autoridad de antaño ante sus hijas e hijos, porque los mensajes de la cultura de masas (y, en especial, de la televisión y de la publicidad) están en las antípodas de lo que se enuncia en los objetivos del aprendizaje escolar y porque en las actuales sociedades los cambios tecnológicos y culturales se producen a una velocidad a los que la escuela difícilmente es capaz de hacer frente. Sí me detendré, porque ése y no otro es el objeto de estudio en estas páginas, en el análisis de algunas hipótesis que en mi opinión nos ayudan a entender algunos episodios de acoso, de matonismo y de violencia escolar entre adolescentes y jóvenes adelantando de antemano que es difícil saber con precisión, como ocurre en el caso de la violencia contra las mujeres, si ese acoso y esa violencia son hoy mayores que antaño, entre otras cosas porque antaño eran invisibles (como tantas otras cosas en educación) y se consideraban naturales e inevitables.

Es obvio que en el origen del acoso, del matonismo y de la violencia escolar convergen multitud de factores personales, familiares, culturales y sociales. El contexto familiar y sociocultural de cada alumno y de cada alumna nos ayuda a entender en algunos casos el perfil acosador y violento de algunos alumnos y alumnas. Pero, y aunque el acoso y la violencia están protagonizados a menudo por un alumnado vinculado a familias y a grupos culturales en conflicto, «en todas partes cuecen habas» y ninguna familia ni grupo cultural están libres de pecado. Por ello, conviene evitar el tópico de que el acoso, el matonismo y la violencia escolar están protagonizados de forma exclusiva por alumnos y alumnas pertenecientes a familias con un insuficiente nivel cultural, sin instrucción escolar y sin valor de cambio social a causa de su origen étnico y de sus escasos ingresos económicos. ¿Cómo entender entonces los maltratos y violencias de alumnas y alumnos pertenecientes a familias acomodadas y a grupos sociales privilegiados en colegios privados y a menudo elitistas? ¿Basta a la hora de analizar el origen de la violencia escolar con un análisis que tenga en cuenta tan sólo el origen familiar y socioeconómico de las conductas violentas en las escuelas e institutos? ¿Cómo se explica entonces que esas conductas sean protagonizadas por chicos y chicas de tan diversos orígenes familiares y socioculturales? ¿Es por el contrario la violencia algo inherente a las identidades adolescentes y jóvenes? ¿O es el modo en que construyen esas identidades –especialmente los chicos– lo que nos aporta algunas claves que nos ayudan a entender la violencia entre iguales en las instituciones escolares? ¿Existe un *eterno masculino* que obliga a los chicos a comportarse de un modo violento y a rebelarse contra un *orden escolar* que consideran opresivo y *feme-*

nino? ¿Es la violencia escolar un patrimonio exclusivo de los chicos? ¿Existen un acoso y una violencia escolares a cargo de las chicas? A responder algunos de estos interrogantes dedicaré las siguientes líneas².

El aprendizaje de la feminidad y de la masculinidad

Hace ya algunas décadas, Simone de Beauvoir (1949) escribió aquella célebre frase de que «la mujer no nace sino que se hace mujer». Con ello, subrayaba algo tan obvio como que la condición femenina no es sólo el efecto del azar natural sino también, y sobre todo, el efecto de un largo, complejo y eficazísimo aprendizaje cultural que tiene lugar en todos los ámbitos de la vida cotidiana de las mujeres. Algo semejante ocurre con los hombres: «el hombre no nace sino que se hace hombre». En otras palabras, los hombres y las mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo distinto, sino también, y sobre todo, porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes.

Al aludir a la feminidad y a la masculinidad como el efecto de una construcción cultural y de un aprendizaje social, Simone de Beauvoir introduce una mirada sobre las identidades humanas que no sólo se fija en las categorías de clase social o de etnia, tan habituales hasta entonces en el ámbito de las ciencias sociales, sino que incorpora de forma preferente el estudio de los contextos subjetivos y culturales en los que nos hacemos mujeres y hombres. Simone de Beauvoir insiste en que la condición femenina (y la condición masculina) no sólo tienen que ver con el diferente origen sexual de las mujeres y de los hombres, sino también con el aprendizaje cultural de la feminidad y de la masculinidad en contextos íntimos y públicos como la familia, el lenguaje, la educación y el entorno afectivo y social.

Mujeres y hombres somos como somos (y quienes somos) como consecuencia del influjo de una serie de mediaciones subjetivas y culturales (el origen sexual, el lenguaje, la familia, la instrucción escolar, el grupo de iguales, el estatus económico y social, las ideologías, los estilos de vida, las creencias, los mensajes de la cultura de masas...) que influyen de una manera determinante en la construcción de las identidades humanas. Es decir, al sexo inicial de las personas se le añaden las maneras culturales de ser hombres y de ser mujeres en una sociedad determinada. Por ello, la

² Estas líneas constituyen una actualización y ampliación de las ideas expresadas en otros trabajos anteriores (Lomas, 2003 y 2004).

construcción de las identidades masculinas y femeninas en las sociedades humanas no es sólo el *efecto natural* e inevitable del azar biológico, sino también, y sobre todo, el *efecto cultural* de la influencia de una serie de factores afectivos, familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales. En otras palabras, hombres y mujeres somos diferentes no sólo porque tengamos un sexo inicial distinto, sino también porque aprendemos a ser hombres y mujeres de unas determinadas maneras.

¿En qué medida el aprendizaje cultural de las identidades masculinas y femeninas está en el origen de las conductas de acoso y violencia que protagonizan, hoy como ayer, adolescentes y jóvenes? ¿Es el arquetipo tradicional de la virilidad el referente simbólico que inspira la conducta violenta de muchos adolescentes y jóvenes, incapaces de entender que ser hombre consista en algo más que en ejercer el poder de una manera violenta, en menospreciar el mundo femenino y en insultar y atemorizar a los chicos que no se ajustan al canon de la masculinidad tradicional? ¿Es posible imaginar que uno de los efectos indeseados de la insurgencia femenina y del acceso de las adolescentes y de las jóvenes a espacios de libertad y de igualdad inimaginables hace unas décadas sea el ejercicio de una violencia femenina contra otras chicas y contra algunos chicos?

Los chicos también lloran

En los últimos años, en las escuelas e institutos la coeducación se ha entendido a menudo como una tarea *a favor de las niñas y de las adolescentes*, como *un asunto de mujeres*, como *cosas de feministas*. Quizá no podía ser de otra manera si tenemos en cuenta el menosprecio y la desigualdad de que ha sido y sigue siendo objeto la inmensa mayoría de las mujeres en el mundo y el liderazgo del feminismo a la hora de oponerse a cualquier forma de opresión y de injusticia contra el sexo femenino. Hoy esa tarea coeducativa y ese liderazgo feminista, junto con la influencia de una serie de cambios culturales y sociales que han fomentado en las sociedades occidentales una mayor equidad entre mujeres y hombres, han traído consigo, entre otras cosas, el éxito académico de las alumnas en el sistema escolar frente al creciente fracaso escolar de los alumnos, el surgimiento de una *autoridad femenina* en las chicas que se opone a la dominación masculina y su acceso, lento pero irreversible, a estudios y a oficios tradicionalmente vedados a las mujeres y asociados habitualmente a los hombres.

Sin embargo, esos cambios en las conductas y en las expectativas de las chicas no han ido acompañados de otros cambios en las conductas y en las expectativas de la mayoría

de los chicos. Si la *libertad femenina* se entiende hoy como un derecho cuya conquista abre un horizonte de esperanza y de equidad en la vida de las mujeres, la *libertad masculina* sigue entendiéndose aún hoy como antaño, o sea, como un privilegio que los hombres tienen por el solo hecho de ser hombres y de ejercer un poder sobre las mujeres. Cualquiera que observe el entorno en el que vive constatará cómo las trayectorias subjetivas y culturales de las mujeres se han abierto a mil y un significados y expectativas, pero, por el contrario, en el mundo de los hombres las cosas van más despacio.

Por ello, en educación es hora ya de trabajar no sólo *a favor de las niñas*, sino también, y a la vez, *a favor de los niños*, es decir, a favor de otras maneras de entender la identidad masculina que excluyan el ejercicio de la violencia y el menosprecio de las mujeres y favorezcan la equidad entre los sexos. En este sentido, en la Europa occidental y en Latinoamérica cada vez son más las personas que en el mundo de la educación comienzan a interesarse no sólo por la vindicación del derecho a la igualdad de las alumnas y de las mujeres, sino también, y a la vez, por el fomento escolar entre los niños, los adolescentes y los jóvenes de otras maneras de ser hombres y de estar en el mundo que eviten la adhesión inquebrantable a una masculinidad violenta y opresiva y favorezcan el lento, difícil y aún lejano camino hacia la equidad entre mujeres y hombres.

A finales de los años ochenta y hasta hoy, se han editado numerosos trabajos de orientación feminista (Askew y Ross, 1988; Welzer-Lang, 1991; Badinter, 1992; Arnot y Weiler, 1993; Killmartin, 1994; Connell, 1995; Kimmel, 1996 y 1997; Callirgos, 1996; Bourdieu, 1998; Valdés y Olavarría, 1997; Bonino, 1998 y 2003; Burin y Meler, 2000; Tomé y Rambla, 2001; Castañeda, 2002; Lomas, 2003b y 2004; Gil Calvo, 2006), cuyo objetivo es, por una parte, iluminar los itinerarios subjetivos y culturales del aprendizaje social de la masculinidad y, por otra, entender el modo en que la escuela contribuye entre niños, adolescentes y jóvenes a la construcción de maneras de ser hombres que en nada favorecen una mayor equidad entre chicos y chicas.

Ya en 1976, el psicólogo Robert Brannon (1976) caracterizaba el modelo dominante de la masculinidad anglosajona a partir de las siguientes características:

- La masculinidad se construye como una oposición a ultranza al mundo de las mujeres.
- El valor de la masculinidad se evalúa según el grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre.
- El ejercicio de la masculinidad exige el control de las emociones y el silencio de los sentimientos porque «los hombres no lloran».
- La masculinidad es liderazgo, agresividad, violencia y riesgo.

En la tribu masculina, los afectos y las emociones se cotizan a la baja, ya que se consideran a menudo un síntoma de debilidad y el indicio de una virilidad insuficiente. El hombre, investido con los atributos del héroe, contiene las emociones, ya que afectarían a su afán de éxito en la aventura, aunque hoy esa aventura no consista en matar dragones y en salvar a las princesas sino en esgrimir currículos, en liderar iniciativas, en obtener un mayor salario, en ser emprendedor, en tener iniciativas y en ascender en la escala social. La tiranía de ese modelo dominante de masculinidad tiene efectos indeseables no sólo en la vida de las mujeres, que sufren el acoso y la violencia de esa masculinidad agresiva e injusta, sino también en la vida de los hombres. Como señala Michael Kaufman (1997, p. 81), cada vez son más los hombres que experimentan, en diferente medida,

dolor por tratar de seguir y asumir los imposibles patrones de virilidad. En otras palabras, el patriarcado no es sólo un problema para las mujeres. La gran paradoja de nuestra cultura patriarcal (especialmente desde que el feminismo ha levantado demandas significativas) es que las formas dañinas de masculinidad dentro de una sociedad dominada por los hombres son perjudiciales no sólo para las mujeres sino también para ellos mismos.

El arquetipo tradicional de la masculinidad, esa manera unidimensional de ser *bombres de verdad* sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene y por la conquista sexual, por el éxito y por el dinero, y en la misoginia y en la homofobia, no es ya en la actualidad, al menos en las sociedades occidentales, sino una de las formas en que se socializan los hombres. Pero ya no es, afortunadamente, la única forma posible (y ni siquiera ya la más deseable). Otras masculinidades alternativas, heterogéneas y disidentes emergen en unas sociedades multiculturales y complejas en las que la insurgencia femenina, el desempleo, el trabajo precario, el divorcio y otros modelos de familia han subvertido el paisaje tradicional de la masculinidad y los itinerarios sentimentales de los hombres. Hoy, ya no sólo hay padres e hijos sino también hombres separados y divorciados, hombres que viven solos o con sus hijos, parejas estables que viven en lugares diferentes, uniones homosexuales...

Por otra parte, el fracaso académico, el absentismo, el abandono escolar y las agresiones en los centros educativos son hoy mayoritariamente masculinos. El modelo dominante de masculinidad sigue inspirando las conductas de demasiados chicos que ven en el ejercicio violento del poder y en la objeción escolar una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela. De ahí, la convenien-

cia de fomentar en las aulas tanto una actitud crítica ante las conductas violentas de algunos chicos como acciones pedagógicas orientadas a favorecer la emergencia de otras maneras de entender y de vivir la masculinidad, otras maneras de ser y de sentirse hombres que ayuden a los chicos a ser menos *hombres de verdad* pero más *humanos*. Porque los chicos también lloran (Lomas, 2004).

La metamorfosis

Como acabamos de señalar, cuando los chicos se juntan adoptan a menudo como referente ético y estético el arquetipo canónico de la masculinidad tradicional con su cóctel de misoginia, homofobia y violencia. Hay chicos que en la intimidad son amables y afectuosos con sus amigas y novias, pero que en público, y ante la mirada de sus colegas de la tribu masculina, las tratan con indiferencia y altanería. En cuanto abandonan la soledad y la compañía de las chicas y se unen a sus colegas masculinos, esos chicos sufren una metamorfosis que se manifiesta en sus actitudes, en sus gestos, en sus maneras de hablar y de actuar y en lo que dicen y en lo que hacen.

El orden masculino, inspirador de la conducta escolar y social de la mayoría de los chicos, se manifiesta en un conjunto de prácticas y de actitudes coincidentes con los estereotipos habituales de la masculinidad dominante. Jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza y en habilidad en los juegos de carácter competitivo, «tener éxito» con las chicas aunque ello no signifique apreciar su amistad ni tener en cuenta sus ideas y sentimientos, hacer gamberradas evitando el castigo y utilizar palabras y expresiones vulgares, blasfemas y obscenas constituyen en este contexto algunas de las acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cierta *ética* (y en una cierta *épica*) *masculina* de la transgresión y de la resistencia con respecto al *orden escolar femenino*.

En efecto, algunos estudios aluden al rechazo de los chicos a un *orden escolar* que consideran *afeminado* y escasamente masculino. La cultura *masculina* del patio se opone entonces a la cultura *femenina* del aula y se traduce en un rechazo a las reglas del juego académico y en una indiferencia casi absoluta ante el aprendizaje escolar. Como señala Joan Pujolar (2003) en una sugerente aplicación de los trabajos de Pierre Bourdieu (1982 y 1998) sobre los intercambios verbales y la dominación masculina, la cultura masculina del patio y de la escuela constituye un *espacio simbólico* habitado por líderes cuyas conductas (con respecto a sus compañeros y a sus compañeras) son un fiel

reflejo de las conductas y de los valores asociados al modelo dominante de la masculinidad (el valor absoluto e incuestionable de la fuerza y el uso de la violencia como virtudes masculinas, el menosprecio del diálogo y de la solidaridad, el maltrato a las chicas y a los chicos que no se identifican con los estereotipos tradicionales de la feminidad y de la masculinidad...). El patio (y el aula y la escuela en su conjunto) se convierten así en lo que Pierre Bourdieu (1982) denominaba un *mercado simbólico de intercambios*, en el que la moneda con mayor valor de cambio es el prestigio que se conquista imitando los estereotipos de la masculinidad dominante y ejerciendo el poder y la opresión contra las chicas y contra los chicos que no tengan el *capital simbólico* que se obtiene a través de la adhesión inquebrantable a los arquetipos viriles de la masculinidad tradicional.

Insultos, peleas, chantajes, menosprecios, burlas, amenazas, agresiones y abusos de todo tipo se convierten a menudo en las acciones habituales de unos chicos que están convencidos de que aprender a ser (y a comportarse como) hombres exige el ejercicio continuo de un poder absoluto –y en ocasiones violento– sobre las chicas y sobre esos otros chicos que no se adecuan a esa *mística de la masculinidad* que ensalza el arquetipo dominante de la virilidad. Según esta mística, los valores de un *hombre de verdad* deben ser el vigor y la fuerza, la indiferencia ante el dolor físico, el afán de aventura, la ostentación heterosexual, la ocultación de los sentimientos y de las emociones, la competencia y el enfrentamiento, el espíritu de conquista y de seducción del otro sexo, la apelación continua a la «naturaleza superior» de los hombres como argumentación incuestionable a favor del carácter *natural* e inevitable de la dominación masculina...

Los chicos aprenden dentro y fuera de la escuela el código ético y estético que subyace a esta mística adolescente de la masculinidad dominante, tan semejante al arquetipo tradicional de la virilidad, y «aprenden a ser hombres» en los diversos ámbitos en los que se produce su socialización como personas. O sea,

- en el seno de unas familias y de unos hogares en los que aún siguen vigentes –aunque en menor medida que antaño– la mayoría de los privilegios asociados a la dominación masculina (como, por ejemplo, una asignación asimétrica de las obligaciones domésticas a madres y a padres, a hermanas y a hermanos...);
- en una escuela que sigue menospreciando la cultura y el saber de las mujeres en sus contenidos escolares, en el uso del lenguaje y en sus estilos de relación y de convivencia;
- en un grupo de iguales en el que los chicos imitan y reproducen los estilos, las interacciones y las conductas atribuidas convencionalmente a los hombres de acuerdo con los estereotipos canónicos de la masculinidad hegemónica;

- en unos deportes y en unos juegos de competición física en los que todo vale y está justificado si sirve para derrotar al enemigo y ejercer así el poder y el liderazgo sobre los vencidos, de acuerdo con un orden simbólico en gran medida equivalente al orden simbólico de las guerras y del sometimiento de quienes fracasan en el combate;
- en el escenario cotidiano de los mensajes de la cultura de masas, con toda su retahíla de héroes masculinos en las series televisivas, en los dibujos animados, en los videojuegos, en las películas, en los anuncios publicitarios, en la prensa adolescente y juvenil... que actúan como referentes simbólicos -como modelos arquetípicos de conducta y de relación- en niños, adolescentes y jóvenes.

Como consecuencia de estos y de otros influjos culturales, asistimos a la construcción social de un arquetipo viril que se traduce, como señala Charo Altable (2000, p. 227),

en un varón joven, arriesgado, duro, valiente, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia otras personas. Este arquetipo muestra la separación y la diferencia con otros seres humanos más que la unión y la semejanza. De esta manera, se prepara el camino hacia la intolerancia con otras formas de masculinidad.

Pese a algunos cambios y pese a la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica, el arquetipo tradicional de la virilidad sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos y está en el origen de la mayoría de los episodios de violencia escolar que se dan en nuestras escuelas e institutos.

¿Las chicas son guerreras?

Uno de los efectos inadvertidos de la invisibilidad de las mujeres en nuestras sociedades ha sido la ocultación de formas femeninas de violencia que no adquieren la notoriedad ni el dramatismo de las formas tradicionales de la violencia masculina pero que en cualquier caso reflejan conflictos, intimidaciones y abusos de poder a cargo de algunas mujeres. En la vida escolar, y frente al alboroto visible de las peleas, de los

insultos y de las agresiones de los chicos, hay otra violencia más oculta y silenciosa cuyas protagonistas son casi siempre chicas³. Las formas de esa violencia femenina, tan ajena al uso de cuchillos, bates y puñetazos, van desde el acoso verbal al cerco de silencio, desde la conspiración para enturbiar la fama de otra chica o chico hasta la difusión por Internet de mentiras o la seducción amorosa con fines de engaño. Aunque afirmarlo no sea políticamente correcto, existe una violencia femenina. De otra naturaleza y de otra magnitud, sin duda, pero igualmente injusta y dolorosa para quienes la sufren. Negar esa violencia (casi nunca física, es cierto) sólo es posible desde la inocencia más absoluta o desde la creencia a ultranza en la bondad *natural* de las mujeres, una creencia que adolece, en mi opinión, de cierto sabor a rancio al otorgar a las mujeres unas virtudes y unas cualidades tan etéreas que nos recuerdan a las virtudes y cualidades que adornan el alma cristiana y las experiencias sobrenaturales.

De igual manera, la violencia en las escuelas se ejerce contra quienes son diferentes a causa de su origen étnico y racial, de sus creencias, de sus capacidades físicas, de su grupo cultural y de su orientación sexual. Las escuelas y los institutos son cada vez en mayor medida escenarios multiculturales en los que afloran los conflictos asociados a sociedades en tensión continua. De ahí, la urgencia de construir unas escuelas que eduquen en la cultura de la paz y de la democracia, en el valor de las palabras y de la diversidad cultural, en el ejercicio del derecho a la diferencia sin que ello conlleve ninguna diferencia de derechos. Como señala Olga M^a Alegre,

la cultura de la paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad y que ponen en primer lugar los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas. La violencia es el reflejo de una sociedad en quiebra (Alegre, 2006).

En el origen del menosprecio, del acoso y de la violencia escolares, hay a menudo una síntesis de ignorancia, de miedo y de abuso de poder. Ignorancia del derecho de las personas a hablar con otras palabras distintas a las palabras de quienes ejercen el poder (las palabras de la insurgencia femenina, las palabras de las culturas minoritarias o

³ De un tiempo a esta parte, en el mundo anglosajón la violencia escolar de las chicas es un objeto habitual de investigación académica y constituye el tema de recientes estudios, algunos de orientación feminista, como los trabajos de Rosalind Wiseman (*Queen Bees and Wannabes*), Rachel Simmons (*The Hissen Culture of Aggression in Girls*) y Emily White (*Fast Girls: Teenage Tribes and the Mith of the Slut*).

excluidas, las palabras de las utopías emancipadoras, las palabras del deseo homosexual...) e incapacidad para aceptar que el ejercicio de ese derecho no es una amenaza ni una anomalía. Miedo a entenderse a sí mismos y a entender el mundo a partir de unas ideas y de unos sentimientos que no son los que aplaude la mayoría y que transgreden esos arquetipos tradicionales de la virilidad y de la feminidad que actúan aún hoy como los referentes simbólicos de prestigio a los ojos de adolescentes y jóvenes. Abuso de poder y agresividad como formas de conjugar el miedo a sí mismos (a descubrirse ajenos a los moldes canónicos de la masculinidad hegemónica) y a quienes son diferentes y ofrecen modelos amorosos y culturales alternativos a los modelos dominantes.

La coeducación sentimental

En los últimos años, en el mundo de la coeducación y del feminismo comienza a entenderse, aunque en ocasiones también a malentenderse, la urgencia de un acción específica con los chicos que, por una parte, contribuya a identificar el modo en que se manifiestan en adolescentes y en jóvenes las ideas y las conductas asociadas a la *masculinidad hegemónica* y, por otra, contribuya a mostrar otras maneras de ser hombres ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad que atenúen la ansiedad, la infelicidad y el fracaso escolar que hoy sufren tantos chicos.

De un tiempo a esta parte, en educación se insiste en la idea de que el currículo escolar no sólo debe enseñar los conocimientos y las destrezas asociados a las diversas áreas académicas, sino también las actitudes y los valores que favorecen el aprendizaje de la democracia y de la ciudadanía. En este contexto, la educación tiene la ineludible tarea -y en ocasiones es una tarea que, como tantas otras, el mundo de la educación desempeña en solitario- de fomentar una cultura de la equidad y del respeto que evite cualquier forma de violencia y opte por el diálogo como forma idónea de resolver los conflictos. En este contexto, el vínculo innegable entre el modelo aún dominante de masculinidad y la violencia escolar y social nos obliga a trabajar no sólo con las víctimas, sino también con los agresores.

Por ello, indagar sobre la construcción escolar y social de la masculinidad es hoy una urgencia ética y estratégica ineludible en los contextos en los que se fomenta la equidad entre mujeres y hombres. Y no sólo *a favor de las niñas*, sino

también, y a la vez, *a favor de los chicos* ya que, como escribe Marina Castañeda (2002, p. 58),

nos parece bien que las niñas evolucionen y que puedan crecer más libres que antes, pero los niños siguen atrapados en los estereotipos de una masculinidad inamovible, supuestamente dictada por la biología.

Educar a los chicos en la ética del cuidado de las personas, en el uso de las palabras y del diálogo, en la expresión de los sentimientos y de los afectos en el contexto de otras maneras de amar, en el aprendizaje de las tareas asociadas convencionalmente a las mujeres, en el aprecio de los saberes y de los estilos femeninos, en la crítica a las actitudes de menosprecio a las chicas y en la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las personas constituye hoy un camino obligatorio si deseamos construir una escuela y una sociedad comprometidas con la equidad entre mujeres y hombres.

La educación sigue teniendo un cierto poder. Quizá no absoluto, como antaño, sino compartido con otras instancias, pero un poder al fin y al cabo. El poder de enseñar, de lunes a viernes, durante tantos días y semanas, tantos meses y años, esos conocimientos, esas destrezas y esas actitudes que ayudan a los alumnos y a las alumnas a entender las cosas, a interpretar lo que ocurre, a indagar sobre las evidencias y a evitar los espejismos y las imposturas de esas evidencias quizá no tan evidentes, a encontrar en fin en la vida cotidiana de las aulas la oportunidad de asomarse al mundo con una mirada distinta a través de los aprendizajes y de las experiencias adquiridas a la sombra de los muros escolares. Es en ese contexto en el que tiene sentido incorporar a esa mirada otras formas de entender el mundo y a los hombres y a las mujeres que en él habitan. Por ello, es esencial incorporar a la educación (a sus teorías y a sus prácticas, a los currículos y a los materiales didácticos, al lenguaje y a la vida cotidiana en las aulas y en las escuelas) los argumentos de la equidad entre mujeres y hombres, otorgar autoridad a los saberes, a las ideas y a las actitudes que fomentan el diálogo y la convivencia entre unos y otras y construir un escenario cotidiano en el que sea posible, a través de una adecuada coeducación sentimental de las alumnas y de los alumnos, que unas y otros construyan sus diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y sin violencias.

No es fácil y todo se conjura dentro y fuera de la escuela contra este afán, pero, ¿cuándo han sido fáciles las cosas en la educación?

Referencias bibliográficas

- ALEGRE, O. M^a (2006): «Cultura de la paz, diversidad y género», en *Investigación en la Escuela*, 59. Sevilla, Diada.
- ALTABLE VICARIO, CH. (2000): *Educación sentimental y erótica para adolescentes. Más allá de la igualdad*. Buenos Aires/Madrid, Miño y Dávila.
- ARNOT, M.; WEILER, K. (1993): *Feminism and social justice in education: international perspectives*. London, Falmer Press.
- ASKEW, S.; ROSS, C. (1988): *Boys Don't Cry: Boys and Sexism in Education*. Open University Press (traducción al castellano: *Los niños no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona, Paidós, 1991).
- BADINTER, E. (1992): *XY. La identidad masculina*. Madrid, Alianza.
- BEAUVOIR, S. DE (1949): *El segundo sexo*. Madrid, Cátedra, 1999.
- BONINO, L. (1998): *Micromachismos, la violencia invisible*. Madrid, Cecom.
- (2003): «Los hombres y la igualdad con las mujeres», en C. LOMAS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós Contextos.
- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- (1998): *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- BRANNON, R. (1976): «The Male Sex Role and What it's Done for us Lately», en R. BRANNON; D. DAVID (eds.): *The Forty-nine Percent Majority*. Addison-Wesley.
- BURIN, M.; MELER, I. (2000): *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires, Paidós.
- CALLIRGOS, J. C. (1996): *Sobre héroes y batallas. Los caminos de la identidad masculina*. Lima, Escuela para el Desarrollo.
- CASTAÑEDA, M. (2002): *El machismo invisible*. México, Grijalbo.
- CONNELL, R. W. (1995): *Masculinities. Power and Social Change*. Berkeley, University of California Press (traducción parcial al castellano en Lomas, 2003).
- GIL CALVO, E. (2006): *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Barcelona, Anagrama.
- GRACIDA, Y.; LOMAS, C. (ed.) (2005): *Había una vez una escuela... Los años del colegio en la literatura*. México, Paidós.
- KAUFMAN, M. (1997): «Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres», en T. VALDÉS; J. OLAVARRÍA (eds.) (1997): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional-Flacso.

- KILMARTIN, CH. T. (1994): *The Masculine Self*. New York/Toronto, Macmillan Publishing Company/Maxwell Macmillan Canada.
- KIMMEL, M. S. (1996): *Manhood in America: A Cultural History*. New York, The Free Press.
- (1997): «Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina», en T. VALDÉS; J. OLAVARRÍA (eds.): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional-Flacso, pp. 49-62.
- LOMAS, C. (ed.) (2003a): *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona, Paidós.
- (comp.) (2003b): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós Contextos.
- (comp.): (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- MARTÍNEZ SARRIÓN, A. (2004): «1946: Escuela pública», en *Poeta en Diwau*. Barcelona, Tusquets.
- PUJOLAR, J. (2003): «Els gamberrus i la sociolingüística del gènere», en J. A. FERNÁNDEZ; A. CHAVARÍA (ed.): *Calçases, gallines i maricons*. Barcelona, Angle Editorial.
- TOMÉ, A.; RAMBLA, X. (2001): *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona, Cuadernos para la Coeducación. Institut de Ciències de l' Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (eds.) (1997): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional-Flacso.
- VILLEBA, L. A. DE (2006): *Mi colegio*. Barcelona, Península.
- WELZER-LANG, D. (1991): *Les hommes violents*. Paris, Lierre et Coudrier (reedición en Editions Côté Femmes, 1996).

El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades

Fernando Hernández

Judit Vidiella

Fernando Herraiz

Juana María Sancho

*Centro de Estudios sobre el Cambio en la Cultura y la Educación
Universidad de Barcelona*

Resumen

Este artículo se ha realizado desde una posición de cautela ante el ruido mediático y la agitación social reactiva en torno a la violencia de género y la violencia en la escuela. Porque el género y sus violencias van más allá de quien las ejerce y contra quien. Las alarmas sociales simplifican y reducen la realidad, silencian y a veces naturalizan a otros agentes de la trama de la violencia. De ahí que la finalidad de este artículo sea explorar -a partir de lecturas y de las evidencias aportadas por una investigación sobre las experiencias de aprendizaje de un grupo de jóvenes en torno a las masculinidades- otras maneras de pensar, posicionarse y actuar en la relación entre género y formas de violencia.

Palabras clave: narrativas personales, la voz en la investigación, aprendizaje social, género y formas de violencia.

Abstract: *The role of violence when acquiring masculinities*

This paper has been written from a precautionary stance in view of the media impact and the social reactive agitation around gender and school-based violence. This is because gender and gender-related violence go beyond the persons who exercise violence and those who suffer its effects. Social alarms simplify and reduce reality, hush up and some times naturalise other agents in the conspiracy of violence. Based on analyses of the available literature and the evidence collected in a research project about the learning experiences of a group of youngsters

regarding their masculinities, the main aim of this paper is to explore other ways of thinking, of positioning oneself and in taking an active role with respect to the relation between gender and the different forms of violence.

Key words: personal narrative, voices in research, social learning, gender and the forms of violence.

Desde una cierta cautela

En este artículo vamos a hablar de violencia desde la cautela, pues sabemos que lo hacemos en medio del ruido mediático y la agitación social reactiva. Ayer el clamor era en torno a la violencia de género, hoy en relación con la violencia en la escuela. El vocerío de la novedad recurrente hace aparecer a una, al tiempo que oculta a la otra. Nuestra cautela viene porque la violencia no es sólo la acción de dominio, control, sometimiento y agresión física, verbal o simbólica de alguien contra alguien en contra de su voluntad. Para nosotros hay muchos matices en esta realidad así definida. Depende de quién detenta el poder -la verdad- para definir el qué, el quién y el contra quién de la violencia (terrorista, religiosa, de Estado, de las multinacionales, de los especuladores, de los medios de comunicación, de los hombres, de las mujeres, de los adultos, los jóvenes o los infantes...). Depende de quién legitima -y contra quién- el orden del discurso en el que se inscriben la violencia y sus naturalizadas legitimidades y efectos. Depende de quién considera que hay una violencia justificada (una joven se autodefinía como víctima del hostigamiento -«bueno», silenciado y naturalizado- que contra ella ejercía la institución escolar, manifestando que sufría *acoso educativo*) y otra no. Se habla poco y de puntillas acerca de que la justificación de la hegemonía de la violencia se puede invertir con el paso del tiempo, y quienes hoy son denominados como violentos, pueden convertirse años después y con el mudar de papeles en liberadores, salvadores de la patria o víctimas de un determinado orden social. Porque la violencia siempre aparece situada en relación con una línea de orden. Quien tiene el poder de establecer la legitimidad del orden y su discurso, naturaliza formas de violencia como legítimas y coloca al otro, a la otra, en una posición subordinada que naturaliza su dominio. En esta línea de orden se instalan otras categorías como las de opresor y oprimido, amo y esclavo, agresor y víctima. Por eso cuando se condena la violencia (machista, terrorista, escolar) «sin paliativos» se refuerza el

discurso de un orden, que desde otra posición de discurso –el de la patología o los ideales salvadores del agresor, por ejemplo– puede ser contestado, dándole la vuelta. Por ejemplo, cuando se pone tanto énfasis en el acoso de las mujeres por sus parejas, se refuerza el papel de víctima de las mujeres, y queda intacto e invisible el orden patriarcal que es el generador de este tipo de relación desigual.

Por todo esto somos cautelosos a la hora de escribir en torno a los discursos y las realidad(es) caleidoscópicas del fenómeno de la «violencia de género». Porque suele transitar en una sola dirección: la que ejercen algunos hombres contra algunas mujeres. Pero el género y sus violencias van más allá de quien la ejerce y contra quien. Por eso las urgencias –las alarmas sociales– simplifican y reducen la realidad. Y silencian y a veces naturalizan, por ejemplo, a otros agentes de la trama de la violencia. De unas mujeres contra algunos hombres, de unos hombres contra algunos hombres; de unas mujeres contra otras mujeres; de algunos adultos contra algunos niños y niñas; de algunos niños, niñas y jóvenes contra algunos adultos o sus iguales; de algunos nativos contra algunos emigrantes y de algunos emigrantes contra algunos nativos. No negamos la existencia de la verdad implacable de los números. De los que se publicitan y los que se ocultan. De las cifras de muertas, hospitalizadas o acogidas. Pero al tiempo que nos preocupa y ocupa como atajarlas desde la parcela en la que nos situamos –la de la educación– nos afanamos por mirar –interpretando desde otros «lugares»: saberes y evidencias– para comprender y actuar de otras maneras.

Surge así, en este marco de cautela y de matizaciones, la finalidad de este artículo: explorar, a partir de lecturas y de las evidencias aportadas por una investigación sobre las experiencias de aprendizaje de un grupo de jóvenes en torno a las masculinidades¹, otras maneras de pensar, posicionarse y actuar en la relación entre género y violencia. Si miramos hacia las masculinidades es porque, como señala Kimmel «La violencia ha sido parte del significado de la masculinidad, parte de la forma en que los varones han medido, demostrado y probado su identidad. Sin otro mecanismo cultural por el que los jóvenes puedan llegar a verse como hombres, han asumido la violencia como el camino para hacerse hombres» (Kimmel, 2001, p. 68). Además de porque pensamos que uno de los orígenes del problema está en cómo la sociedad naturaliza la masculinidad hegemónica, produciendo posicionalidades y subjetividades,

¹ *¿Cómo se aprende a ser chico (hombre)? Una investigación sobre el aprendizaje de la masculinidad entre los adolescentes*, es una investigación financiada por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación. El estudio tiene dos partes. Una organizada en torno a entrevistas en profundidad con 15 jóvenes. La otra en torno a los resultados de un cuestionario al que han respondido jóvenes de entre 15 y 20 años. Para la escritura de este artículo hemos tomado evidencias sacadas de las entrevistas.

maneras de ser y actuar en las que «la violencia ha sido parte estructuradora de la masculinidad (...). Se ha llegado a asumir la manifestación de la violencia como el camino más claro para hacerse hombres» (Cortés, 2004, p. 46).

El texto lo hemos construido poniendo en diálogo las voces de los jóvenes que participan en la investigación con las de los especialistas que han ido dejando señales que orientan nuestro diálogo y con nuestras propias voces. Entre unos y otros quedan espacios para que cada lector o lectora encuentre su lugar. Un lugar desde el que continuar la reflexión que aquí hemos tratado de abrir.

Los jóvenes que participan en la investigación representan una variedad de posiciones ante la corporeidad, ya sea por (dis)capacidades, procedencia geográfica u orientación sexual: homosexual, heterosexual y transexual, una chica que está en proceso de transexualidad masculina, de «mujer» a «hombre» y lo ponemos entre comillas porque son precisamente estas categorías esencialistas de denominación (ver Butler, Rubin, De Lauretis) las que suelen reforzar las «violencias» simbólicas –que muchas veces acaban siendo físicas, verbales– ante todo lo que escapa de la norma. Ellos hablan menos de violencia y más de sujetos violentos/violentados. Hacen referencia a sus experiencias como víctimas, o a las historias de personas conocidas que la han experimentado. Se sitúan desde la distancia ante lo que son los estereotipos de la violencia. Ninguno, desde sus diferencias culturales y sociales se reconoce en ella, y cuando lo hacen se reconocen más como víctima que como agresor. Esta es una peculiaridad que puede ayudar a situar sus posiciones.

Los efectos del discurso en la diferencia de los cuerpos

En su estudio ya clásico sobre las masculinidades Robert Connell (1995) explora las maneras en las que el género es comprendido e interpretado en relación con el cuerpo. Connell sugiere que la fisicalidad del cuerpo es central en la interpretación cultural del género. En su análisis, como también en el de Guillaumin (1993), la materialidad del cuerpo es importante para los individuos y los acuerdos sociales. Además de permitir establecer la diferencia en las maneras en que el género es aprendido y vivido. En este sentido, Connell define la masculinidad dentro de un sistema en el que de manera simultánea aparece «un lugar en las relaciones de género en el que a través de prácticas, hombres y mujeres establecen ese lugar en el género, y en los efectos de

esas prácticas en la experiencia corporeizada, la personalidad y la cultura» (Connell, 1995, p. 71). Además, Connell plantea que hay una necesidad de afirmar la capacidad de acción (*agency*) de los cuerpos en los procesos sociales para poder comprender las políticas de género como políticas corporeizadas. Connell utiliza la noción de «práctica reflexiva corporeizada» para plantear las maneras en las que los sujetos pueden ser vistos para ser localizados en un complejo circuito como objetos y agentes de práctica social (y en una fantasía corporeizada socialmente estructurada). La cual puede producir nuevas interacciones. La práctica reflexiva corporeizada captura la interacción dinámica de este tipo de interacciones operando dentro de unos límites sociales e institucionales, y también en el sentido de la capacidad de acción que sugiere que las experiencias situadas en el cuerpo ofrecen posibilidades para la trasgresión y el cambio (Khely, 2001).

Esta posición, que también se hace evidente en nuestro análisis y en el de otros autores como Martino y Pallotta-Chiarolli (2006, [2003]), nos invita a colocar el papel cultural del cuerpo en la constitución del género y de las relaciones sociales (la violencia no deja de ser una forma extrema de relación). En este marco las señales que marcan el escenario de las corporeidades hegemónicas masculinas o femeninas, se constituye como nuestro primer espacio de exploración para situar uno de los escenarios desde los que la violencia –como discurso y experiencia– es constituida.

Miki 1: «No sé... [siento] incomodidad al ver que una chica aguanta más haciendo ejercicio que yo. Por lo que sea. Porque estás cansado o porque ella hace mucho más deporte que tú y, claro, está en forma y tú no. Porque te pasas el día en el sofá o lo que sea, pero te sientes como un poco incómodo.

Entrevistador: ¿Tú como has vivido, por ejemplo, que las chicas sean las mejores de tu curso?

Miki 1: Yo sin problemas. En el ámbito intelectual no tengo problemas. Solamente en el ámbito que ya se supone que los hombres son los mejores, son los que corren más rápido, son los que aguantan más, los que levantan más peso. Yo cuando pequeño era muy gordo, muy débil, no hacía nada y en mi curso ha habido, desde los cuatro años, una compañera que su madre es profesora de gimnasia, su padre hace judo desde toda la vida y claro ella siempre era mucho más fuerte. Y yo, de pequeño menos, pero conforme he ido creciendo me sentía un poco más incómodo al ver que me ganaba. Igual que me siento algo incómodo cuando estoy en clase de artes marciales y un chico más pequeño que yo me gana en el combate. Pues hombre, te sientes un poco... ¡pero si es un criajo y le saco tres

cabezas! Pero me ha ganado. Te sientes un poco incómodo, pero si te pones a pensarlo ves que ¿por qué tengo que estar incómodo? Él es mejor, es más rápido, es más ligero o simplemente no me esfuerzo lo suficiente y ya está. Pero para eso lo tienes que pensar. Entonces la primera impresión es un poco desagradable y un poco ¿cómo me han ganado? Quizá también sea por aquello de que has de ser el campeón, no puedes ser un perdedor. Toda esa filosofía, si no es lo del machismo, no sé, pero es un poco esa sensación. (...) Las compañeras, bueno es que las compañeras son tan bestias como los críos cuando somos pequeños, entonces no se nota la diferencia hasta que ya se empieza a tener una cierta edad y ya empiezas a notar los cambios físicos y hormonales».

La reflexión de Miki 1² corporiza su experiencia «de ser» en una práctica física, la del deporte, como algo que reafirma su masculinidad, de modo que el ser vencido por una chica o un menor actúa como una señal de debilidad y fractura de la identificación, de cómo debe ser «sí mismo» o «sentido de sí». Cuando reconocer al *Otro* se transforma en un desafío al que se vincula una frustración, aparece el primer síntoma de lo que él denomina «la incomodidad». Es en la incomodidad de no poder dominar sobre el cuerpo del otro, quizá la experiencia de haberlo vivido durante el aprendizaje de las masculinidades, donde se encuentra un foco de interés que reclama nuestra atención. Al identificarlo y reflexionar sobre él, Miki 1 muestra un camino para desprenderse del lastre de la incomodidad. Al derivar desde el pensar el reconocimiento de la incongruencia da un primer paso hacia una nueva construcción de esa masculinidad que se configura en el cuerpo triunfante y campeón.

No es de extrañar entonces que autores como Guillaumin (1993) señalen que la materialidad del cuerpo representa un papel importante en la producción de las desigualdades de género. Esto se manifiesta, por ejemplo, en las diferentes formas en las que los chicos y las chicas utilizan el espacio, y establecen relaciones en las que los cuerpos entran en contacto.

Miki 1: ...Al menos en mi caso, cuando empezamos a crecer y todo eso no cambió mi forma de verlas (a las chicas) como personas. Seguían siendo igual de válidas y seguían siendo mejores en algunas cosas, peores en otras y todo eso.

² Todos los nombres que aparecen en el artículo son seudónimos elegidos por los propios jóvenes, como dos de los entrevistados eligieron el mismo, para diferenciarlos los hemos llamado Miki 1 y Miki 2.

Lo que cambia es tu forma de verlas como compañeras y no es que las veas diferentes, es que las ves distantes. Hacen sus grupitos sólo de chicas y te sientes un poco, a veces, como aparte, como un poco echado. Luego no sabes si acercarte y tal. Si tú estas haciendo bromas con un chico, pues le pegas un empujón, él te pega otro, un puñetazo. Pero cuando te encuentras con una chica dices: ¡juy! No puedo hacer lo mismo porque ya no puedes tocar en los mismos sitios, no le puedes dar un golpe en el pecho. Entonces, claro, ya te sientes más cohibido, a parte de toda la cuestión del despertar sexual...

El contacto corporal en las peleas y los juegos entre los chicos introduce nociones de solidaridad, colaboración y control del espacio público. Sin embargo, para las chicas, en el plano sociosimbólico todavía se sigue relacionando la construcción de la subjetividad femenina con la esfera doméstica y privada, en la cual el cuerpo femenino es a la vez más próximo y accesible, aunque actualmente su participación en el ámbito público permite que su interacción con los demás sea más relacional, de habla, de recogimiento... quizás sea por eso que muchos de los chicos entrevistados nos comenten que las chicas a la hora del patio se van a charlar en lugar de jugar a fútbol, aunque algunos de ellos, como Luka, Roc, Pau... digan que también se van a hablar en lugar de jugar a fútbol. Desde esta perspectiva, la materialidad del cuerpo es constitutiva y productora de desigualdades de género debido a las formas en que son aprendidas, experimentadas y vividas.

Un efecto del poder simbólico de los cuerpos es la narrativa de la superioridad del hombre sobre la mujer, de un tipo de hombres sobre otros hombres, de unas mujeres sobre algunos hombres y sobre otras mujeres, de una etnia sobre otra, de una clase social sobre otra... Esta idea de superioridad del uno sobre el otro (casi siempre del hombre sobre la mujer) trae consigo la objetualización de ese otro al que se le considera «inferior». La deshumanización que acompaña al convertir al otro en «objeto» (de diversión, de la rabia, de la frustración) proyecta un sentimiento de posesión (es mío o para mí) y de sometimiento del cuerpo del otro.

Daniel: Que tú eres más fuerte. Más fuerte psíquicamente y de cuerpo. Tienes más fuerza y, no sé, eres más fuerte también en todo. Porque..., es que no sé cómo explicarte (silencio). A ver. Las mujeres son más débiles en todo, bueno en todo y en todo..., en algunas cosas. Por ejemplo, les pasa que se les muere alguien... y no sé, pueden tener ¿cómo se llama eso que? (pausa)

Entrevistador: ¿El qué?

Daniel: Nada. Pueden tener depresiones. La mujer [tienen depresiones] más fácilmente que los hombres porque, no sé, son más débiles y los hombres no tanto. Se les muere alguien o les pasa algo y también se ponen mal pero se recuperan más fácilmente que las mujeres. El hombre siempre tiene que sacar a la familia adelante, bueno y la mujer también, pero lo más es que hay mujeres que no quieren trabajar y tienes que mantenerlas tú, no te puede mantener una mujer a ti.

En el relato de Daniel la fuerza física se convierte en portadora de la superioridad que encarna la masculinidad hegemónica. Pensar a la mujer como débil físicamente, pero sobre todo psicológicamente, está inscrito en un relato naturalizado por los medios de comunicación –el cine, las canciones, la publicidad e incluso los discursos socio-biológicos–, un relato que ha de ser quebrado de la misma forma que lo fue el de la supremacía genética de unas razas sobre otras. El día que aprendimos con el estudio del genoma humano que genéticamente los seres humanos son iguales se quebró un discurso enraizado en lo social y naturalizado en la(s) cultura(s). Quebrar la superioridad inscrita en el cuerpo masculino desplazando el sentido de la fuerza como valor supremo (la fuerza que luego se descarga sobre el que se considera inferior, o más débil) a otras formas de relación, emerge como un primer desafío. Para afrontarlo se hace necesario recorrer otros escenarios en los que el cuerpo se despliega.

El deporte como «espacio» de alienación

Las posturas, tensiones y textura de un cuerpo musculoso constituyen una de las formas principales de representación del poder masculino como parte del orden de la naturaleza... La presencia de un hombre (artificial o real) depende de la promesa de poder que representa (Loeser, 2002, p. 56).

Un lugar en el que la diferencia de los cuerpos se aprende, ejerce y proyecta es en el deporte y el ejercicio físico institucionalizado. Visitamos una escuela secundaria en Estados Unidos que tenía un Área de Bienestar. En este departamento se trataba la salud física y espiritual del alumnado, el profesorado, el personal de apoyo y la comu-

nidad. Allí transmitían una visión del deporte donde el respeto y el reconocimiento del otro se vinculaba a la competitividad y el afán de superación. Todo ello combinado con espacios para el yoga y la meditación, el cuidado de la alimentación y la atención psicológica. Pero esto es una excepción. Quizá sea por eso que Silvestre se pregunta:

Silvestre: ¿Era menos masculino por no jugar al fútbol con otros niños? No, pero de una manera u otra así lo creía, o me lo hacían entender así los otros compañeros. Y crecí con esta idea. No era menos masculino, simplemente era consecuente con la idea de masculinidad, es decir, el poder lo tiene la mujer. Siempre pensé que los juegos a los que jugaban los niños a la hora del patio no estimulaban ni la inteligencia, ni la imaginación ni la creatividad. Masculinidad era competir en las clases de gimnasia y natación y a la hora del patio. Yo odiaba los vestuarios y pasaba vergüenza. Me tenía que cambiar con un montón de gente con la que no hablaba demasiado.

El deporte en la escuela es uno de lugares en los que se construye la masculinidad hegemónica. Y esta masculinidad se extiende al deporte de competición. No hay más que ver la celebración que los medios de comunicación hacen de los deportistas, el tiempo que le dedican, y los mensajes que refuerzan con reiteración: victoria, derrota, orgullo, así como el vocabulario utilizado en las retransmisiones de los partidos que hablan en términos de machacar, aniquilar, «revanchar» a los adversarios... A lo que se unen el maridaje entre belleza (modelos) y deporte: despliegue en suma, del poder de la masculinidad hegemónica heterosexual. El deporte, especialmente el fútbol, se muestra como modelo de éxito rápido, como lugar de celebración de los cuerpos masculinos atléticos y poderosos, donde el engaño (dejarse caer para provocar falta) es jaleado, donde la rivalidad trasciende a lo deportivo -al juego- para convertirse en disputa entre aficiones o naciones. De esta manera, «el factor físico, muscular y la postura corporal, forman parte de regímenes socioculturales más amplios de una masculinidad heterosexual normativa, con lo que se convierte en importantes marcadores de las posiciones de los chicos en el contexto de las jerarquías masculinas en el centro escolar» (Martino y Pallotta-Chiarolli (2006, [2003], p. 34).

Quien no participe, quien no muestre en el juego su poder, queda excluido del orden simbólico de la masculinidad. Este orden se refuerza, y ésta es una de sus paradojas, porque en el deporte hay un espectador imaginario; alguien ante quien mostrarse, como apunta Miki 1:

Miki 1: Sí, sí hay un cambio muy importante, porque igual que ellas empiezan a hacer corros, se van, hablan de sus cosas y se cuentan su secretitos y no te quieren contar, y tal y cual, los chicos también empiezan a hacer grupos más amplios, con mucha más gente en los que hay deporte y enfrentamiento físico y a demostrar quien es el más fuerte, el más potente, el más macho. Quién corre más, quién le da más fuerte al balón, quién empuja más fuerte, y ya empieza a haber rencillas, peleas... y sobretodo cuando hay chicas mirando... Sí, yo soy el que corro más rápido pero no me estoy muriendo y luego cuando se dan la vuelta te caes al suelo rendido. Lo típico, impresionar, ser el atleta.

Este alguien para quien se trabaja el cuerpo es, sobre todo, la mujer, a quien se pretende seducir desde el poder que el cuerpo atlético proyecta. De esta manera se configura una identidad masculina que, al tiempo que se corporeiza, se «biologiza». De esta manera, nos dicen los jóvenes del estudio, lo que hace que uno sea un chico (un hombre) es la biología. Lo que le hace inalterable, frente a lo que no se puede luchar. Somos así. Esta reafirmación del ser desde la biología explica la inalterabilidad identitaria en la que se inscribe la violencia. Cuando este camino se comienza a recorrer desde el pensar y para ponerlo en duda, aparece un nuevo atajo que lo reafirma. Una nueva expresión de la biología vinculada a la selección natural:

Miki 1: Es ese miedo, supongo, bueno supongo no, seguro que tiene algo que ver con el instinto de reproducción. Igual que las comparaciones de fuerza, seguro que tienen mucho que ver con los machos de los animales... leones, arces, cualquier mamífero, que pelean entre ellos para ser el líder y el líder se lleva a las hembras.

Otras aportaciones se sitúan desde un lugar más reflexivo y deconstructor de estos discursos esencialistas anclados en la biología; es el caso de Roc o Miki 2; Este último, por sentirse lesbiana en una edad temprana, y su proceso de transexualidad masculina más reciente, ha tenido que repensarse a causa de las múltiples interpelaciones sociales a las que se ve sometido a diario:

Miki 2: Todavía me estoy buscando porque creo que toda mi vida me la pasaré buscándome... pero si es la masculinidad, pues creo que me estoy buscando pero en todos los sentidos, porque no hay una definición, ni la encontraré nunca... A ver, si tenemos que buscar una definición médica, pues soy un

transexual, si tenemos que buscar una definición social soy un hombre, y si tenemos que buscar mi definición pues yo soy yo, soy una persona y creo que es muy difícil llegar a un convenio de todo esto. Porque claro, hay gente que no llega a estar nunca contenta con lo que ve y siempre te tiene que preguntar: ¿y tú que eres? y ¿por qué te mueves así?, ¿por qué hablas así? o ¿por qué tienes esta voz? Pues mira a veces tienes ganas de contestar, depende del día soy un hombre y depende del día soy una mujer y no lo tengo nunca claro. Pues no, yo por lo que lucho es porque la masculinidad y la feminidad siempre estén presentes en todos mis gestos, pero es muy difícil. Por eso te digo que estoy en busca de encontrar un convenio de todo esto, no tomo hormonas, no me he operado y todas estas cosas (...) estoy en contra de tenerme que modificar por culpa de los otros.

La mujer como desconocida y distante

En el imaginario masculino se encuentra la mujer como depositaria de una parte de su proyección de sentido de ser. Sin embargo, es una mujer de la que se siente distante, cuya figura le atrae, al tiempo que le incomoda, porque le muestra -con su sola presencia y en los últimos decenios con su lucha- lo que no es, lo que parece no querer ser. El ideal que se le escurre entre sus experiencias de fuerza en las que piensa que se reconoce y reafirma.

En los últimos decenios, las mujeres están cambiando, en su lucha por la igualdad, su relación con el mundo y consigo mismas. El cuestionamiento de la hegemonía del poder masculino, gracias a las aportaciones de las feministas y los estudios de gays y lesbianas, han contribuido al fortalecimiento de sus derechos como personas y ciudadanas desafiando los modelos tradicionales de relación entre mujeres y varones, y proponiendo un nuevo contrato social y relacional. Este desafío resulta desequilibrante para quien construye su identidad desde una masculinidad hegemónica heterosexual.

Miki 1: (El chico) acaba haciendo grupos en los que se empieza a usar insultos y a soltar los tópicos sobre las mujeres. Sobre que te encontrarás con una mujer... aquello típico de las películas: yo soy un macho y me cepillo veinte en cinco minutos. (...) Cuando se tienen diez o doce años y conforme vas

subiendo, cuando alguien suelta eso sale el comentario sarcástico de: ¡¿por qué no aguantas más?! Y ya se empieza a abrir un poco más, se empieza a comparar, se empieza a hablar de las compañeras: «oye y tú con cual estarías, tal y cual... qué bien, qué guapa que está»... y ya es un poco más de compartir, pero siempre en grupos más pequeños que los del deporte... de mostrar la fuerza, son grupos más cerrados. Es como si se partiese: la mitad de los temas se pueden tratar en el grupo amplio, pero la otra mitad en grupos cerrados de dos, tres, que hablan de sus cosas, no dejan entrar a nadie más, por supuesto, ni por asomo comentarle a una chica algo de esto.

Este constituirse desde el lenguaje es otra marca de masculinidad que proyecta los miedos en la relación con la mujer. Un lenguaje construido desde la distancia que muestra los modos de agresión imaginados como formas normalizadas en la relación con el otro ser. «No podemos afirmar que la violencia se identifique con las masculinidad, pero sí que se establece una relación clara entre ambos indicadores. La ausencia de conciencia de que la violencia verbal constituye una forma de agresión contra las demás personas, y el incremento de la misma constituye un tema de preocupación educativa importante» (Barragán, 2004, p. 157). Como nos comentaba Miki 2, una cosa que parece tan inofensiva como es un piropo, es una muestra más de agresión verbal fruto de una asimetría de poder.

Junto a la violencia que media la palabra está el reconocimiento de la diferencia que produce el fantasma de lo que se considera una superioridad femenina no aceptada.

Ciclón: Yo creo que en los chicos, en el tema psicológico, son mucho más débiles que las chicas. Aunque las chicas le den más importancia y reflexionen mucho más, cuando se ha acabado ya han llorado y ya han reflexionado y lo han solucionado y ya está. En cambio los chicos, puede ser que no le demos importancia en aquel momento, o más tarde, pero llega el momento en que continuamos pensando y al final nos termina afectando aunque no queramos.

El reconocimiento de un atisbo de esta debilidad de la que habla Ciclón hace tambalear el armazón cincelado a golpe de gestos y palabras. Cuestiona, como un fantasma, la superioridad masculina propiciada desde el dominio del cuerpo. Por eso Buchibinder define el poder masculino «como el efecto de la presión ejercida sobre los hombres por el discurso patriarcal para mantener y proteger la categoría de lo masculino. Sus privilegios, por tanto, funcionan en parte para camuflar las ansiedades

y tensiones creadas por esta necesidad de lo masculino de protegerse a sí mismo de aquello que ha humillado (por medio de la homofobia y la misoginia) el hombre homosexual, lo femenino, pero que sin embargo necesita para mantenerse y definirse a sí mismo» (Buchibinder en Yeates, 2001, p. 122). La subjetividad masculina se construye en términos negativos, esto es, sobre lo que no se es (homosexual, femenino, débil...) que por lo que se es. Cuando se vive que los privilegios son cuestionados en las relaciones, cuando ya no queda tiempo para el camuflaje de la propia debilidad, cuando ésta no se acepta -al igual que los miedos- alguien tiene que pagarlo. De aquí la importancia que tiene, a modo de antídoto, la receta que propone Silvestre, un joven militante homosexual.

Silvestre: Para mí, en la masculinidad es importante primero [aceptar] la parte femenina incorporada. Porque un hombre que no la tiene, que le molesta, difícilmente podrá aceptar a su mujer, podrá entender a su compañera, o [tratarla] de una forma más próxima, seguramente la tratará de una manera machista. Por eso entiendo la masculinidad también como la aceptación de la parte femenina de uno y de la homosexualidad de uno. Esto creo que es básico. Es un gran error cultural creer que somos opuestos, que no puede estar integrado.

Reconocer a la otra, no bajo el mito romántico de la complementariedad, sino desde la metáfora del espejo, que devuelva la propia imagen con matices nuevos, con un ser diferente que puede ayudar a que los temores a floren, no para rechazarlos, sino para aprender de ellos, es una posibilidad que se abre en la invitación de Silvestre.

Los miedos homofóbicos

Decíamos al principio que no nos queríamos ceñir a la violencia machista que se dirige hacia las mujeres. Que eso era reducir el campo. Centrar la mirada en aquello de lo que los medios hablan y la realidad pregona, es imprescindible. Pero si lo ponemos en relación con el miedo a no ser suficientemente «hombre» nos puede permitir explorar un meandro que con frecuencia aparece oculto entre tanta maleza normalizadora. La homofobia -señala Carlos Lomas- constituye una de las señas de identidad más sobresaliente y significativa de esa mirada androcéntrica de la masculinidad hege-

mónica sobre las personas. «El orden simbólico asociado a la masculinidad hegemónica predica de una manera normativa el imperativo categórico de la heterosexualidad masculina y femenina, y concibe la socialización de los hombres como el ejercicio de un poder sexual y social contra las mujeres y como el alejamiento masculino de cualquier conducta asociada convencionalmente a la feminidad» (Lomas, 2004, p. 16). Este aprendizaje comienza pronto. Como un fantasma de contornos diluidos en la infancia. Como una realidad abominable desde la pubertad.

Entrevistador: En el aprendizaje de la sexualidad masculina ¿cómo se sitúa la relación o la vivencia con la homosexualidad?

Miki 1: al principio está totalmente excluida... Precisamente por los tópicos de macho, eso de sentirte atraído por un hombre es imposible, es horrible y los propios insultos que se usan son sobre la sexualidad. Te sientes bien con los amigos, comentando y todo eso. Pero el insulto sería que te atrajese uno de tus amigos y las relaciones sexuales o más cercanas...

Entrevistador: ¿el miedo es al sexo con una persona de tu mismo sexo?

Miki 1: Sí, pero más que miedo por lo que sea el acto sexual, es miedo por el qué dirán, por toda la visión de la homosexualidad desde la sociedad.

Entrevistador: por ejemplo, la frase: los niños no lloran, ¿forma parte de ese aprendizaje?

Miki 1: Sí. Cuando eres pequeño, «no llores como una niña». Los insultos son «medianena». Cuando creces un poco, ya es maricón. Entonces es también un poco en ese punto. Aparte de que también se supone, siempre se dice, que los homosexuales son los que reconocen sus sentimientos, los más abiertos y todo eso. Eso también tira un poco para atrás porque es otra vez el homosexual...

El aprendizaje de la ocultación tras la violencia de las palabras y los cuerpos refleja un miedo a caer en un abismo de exclusión social. De ahí la lucha por el esfuerzo de normalizar. La necesidad de ser incluido, lo antes posible, dentro de la sexualidad hegemónica. Con ella, se piensa, se disipan los temores. Hasta que en medio de la camaradería masculina aparezca de nuevo el pánico. Lo que sucede cuando lo que no puede ser pensado se siente en algún lugar bajo la coraza. «Así, la masculinidad dominante reviste de recursos de poder a los hombres por el hecho de serlo, y les posibilita estructurar relaciones con las demás personas, subordinándolas, desvalorizándolas y convirtiéndolas en dependientes de ellos. Lo hegemónico y lo subordinado emerge en una interacción mutua, pero desigual (...). Toda forma de ser hombre que

no corresponda a la dominante sería equivalente a una situación precaria de ser hombre, que puede ser sometida a dominio por aquellos que ostentan la calidad plena de «hombres» (Olavaria, 2004, p. 59).

Una posición radical de ocultación se manifiesta en la reflexión de Miki 2, una joven que se encuentra en un proceso de transexualidad masculina, «de mujer a hombre».

Miki 2: Mi posición en la decisión que he tomado, es una posición porque me da mucho miedo ser mujer. Porque encuentro que es difícilísimo. Quiero decir que me da miedo, me da miedo la violencia, me da miedo la violencia en el mundo masculino contra las mujeres. Y encuentro que no sé cómo resolverlo. Se han dicho muchas tonterías. La realidad de la situación es que una persona que ha escogido otro camino es porque se daba contra la pared. Quiero decir que yo lo intentaba y no podía. Pero también has de pensar por qué no podía. Cuando he intentado socializarme como mujer no sabía por qué, y es algo sobre lo que he reflexionado, porque he tenido tiempo, me aterrorizaba. Porque me aterrorizaban las dificultades enormes en este campo, y no podía. En cambio, como hombre puedo decir las tonterías que quiera, puedo hablar en voz alta en las mesas, puedo hacer lo que me salga de las narices y nadie me dice nada. En cambio a una mujer la hacen callar. Esta es la realidad. Hay personas que prefieren lo otro, la transexualidad femenina que también tiene otros aspectos, pero uno ha de analizarse también, ha de pensarse, esto es muy importante. Una vez que has hecho estos procesos, que a mí todavía me quedan muchos, ahora estoy redescubriendo mi feminidad y también me gusta pensar: -«quizás este miedo que tú le tenías es un machismo profundo que tienes del rollo... pues prefiero gritar sobre una mesa, pues igual eres un poco cretino y en lugar de gritar tanto tendrías que bajar la voz». Pero estos son procesos que he aprendido y que tendríamos que comenzar a borrar y pensar lo que hay detrás. Pero esto lo decimos aquí que somos tres, pero hay muchísima gente que ni lo ha pensado y esto es lo grave, no hablarlo entre tres, sino entre cuarenta millones de habitantes.

De manera complementaria, Silvestre señala la carga histórica y social que tuvo que asumir cuando aceptó su condición:

Silvestre: Nunca me sentí tan cerca de la masculinidad heredada como el día en que me convencí de que me gustaban los chicos. Parece increíble, pero la palabra «homosexual» está cargada de un montón de significados que no

recuerdas ni de dónde han salido, de un montón de prejuicio que creías no tener, que hacen que te veas de una manera que no te gusta. En mi caso, afloró una increíble represión sexual propia de la época victoriana, que me aisló en la castidad y la clausura, en una negación de la parte animal y el deseo.

Ocultarse, aceptar la represión como necesaria, ponerse la coraza. Tapar con capas de violencia aquello que se teme que aflore. Aquello que puede escapar de una norma que se asume como naturalizada. Pensarse de otra manera, sentir aunque sea un momento el gusto de estar con un igual pone en marcha todas las alarmas, y en el caso de quién lo empieza a vivir como placentero, como el deseo hacia ese otro igual que yo, resulta doloroso por la falta de referentes cercanos con los que identificarse y construir una identidad positiva de homosexualidad, puesto que es reprimido por la sociedad heterocentrada.

Construirse una fachada: la ocultación de las emociones y los afectos

La masculinidad hegemónica se construye como una totalidad invulnerable, ese es el referente desde el que se aprende, de modo que se construye una fachada, un muro que no permite que se fragmente el yo, que protege -se piensa, se desea con fuerza- de los miedos. Si esa sensación de unidad y seguridad se ve amenazada, desafiada, el miedo y la ansiedad por la falta de reflexividad y la inseguridad que eso genera puede desencadenar violencia como «un fenómeno psíquico que se produce en determinados hombres: es parte de su educación como tales, incluso una necesidad para acceder a una masculinidad hegemónica aunque, por supuesto, sus formas varían. En relación con las mujeres y con las niñas, la violencia masculina es también una respuesta estructural, relacionada con el miedo masculino a la intimidad, valor femenino que no forma parte de las actitudes inculcadas a los niños y ante la que se sienten vulnerable e inseguros» (Subirats, 2003, p. 30).

Entrevistador: Las chicas muchas veces dicen que los chicos, sus amigos, sus parejas no saben expresar sus emociones, no saben expresar sus afectos. Que son muy cerrados.

Miki 1: Sí, bueno...

Entrevistador: Que saben hablar de lo que hacen pero no de lo que sienten.

Miki 1: Eso es, eso es, yo creo que más por la vergüenza.

Entrevistador: Y ¿cómo se aprende la vergüenza Miki?

Miki 1: Bueno es que cuando has estado tanto tiempo delante de las chicas siempre intentando impresionarlas con juegos de fuerza, y tal y cual, has construido como una especie de fachada, una muralla a tu alrededor que dejas pasar a muy poca gente, y esa muralla tiene una forma y te muestra de una cierta manera y, generalmente, tú estás completamente convencido de que no tiene nada que ver esta fachada que has construido con tu forma verdadera de ser y que tu forma verdadera de ser es totalmente despreciable y para nada atractiva. Eso lo tienes, vamos, estás convencido de ello y entonces cuando llega el momento y tienes que expresarlo delante de tu pareja ya es muy difícil, porque te sientes como que vas a destruir toda esa fachada que tanto te ha costado construir, que tanto esfuerzo y empeño has puesto para que fuese atractiva y te vas a mostrar como un ser viscoso y miserable. [Piensas] que te van a pegar un pisotón y se van a ir. Realmente piensas eso y te es muy difícil, aparte de que normalmente otro de los tópicos es que los chicos son fuertes, cerrados... nunca muestran si están asustados, han de ser quienes lo controlan todo y eso es muy importante desde el punto de vista masculino de los chicos jóvenes, es algo que se ha de llevar siempre hasta lo más que puedas y nunca mostrar debilidad, aunque no sea debilidad.

Entrevistador: Pero el miedo es algo que también se aprende...

Miki 1: Como tú te consideras inferior, menos importante, menos atractivo, te haces la fachada para resultar atractivo. Entonces claro, cuando tienes que destruirla, tienes miedo de que esa muchacha te vea poco atractivo y que obviamente ya no esté interesada.

Qué difícil, como señala Miki 1, es aprender a ser hombre sin enfrentarse con la fantasía de la fachada, de la máscara que ha de proteger del mostrar los afectos. Qué difícil y contradictorio a un tiempo. Luego uno se pierde, se desconoce y termina por diluirse en toda una serie de tópicos que no le pertenecen. Por eso, como señala Kimmel «la definición misma de masculinidad debe ser capaz de admitir un mayor espectro de emociones, incluido el miedo, sin que ello suponga que la identidad del hombre quede amenazada. Debemos también desarrollar mecanismos para separar el sentido de identidad masculina de ese falso sentimiento de legitimidad» (Kimmel 2001, p. 69).

Cuando este reconocimiento tiene lugar comienza a invertirse el orden que produce la violencia. Una violencia que «aunque sirve para perpetuar la masculinidad y la dominación masculina, es expresión de la fragilidad de la masculinidad. La masculinidad requiere ser respaldada y afirmada constantemente. La violencia sale más a flote cuando el hombre tiene dudas sobre sí, o imágenes negativas de sí mismo. Mediante la violencia afirma su poder personal, pero sólo acrecentará la imagen negativa de sí mismo, demostrando así su fragilidad» (Callirgos, 1996, p. 213).

La «normalidad» de los medios

En la parte de nuestra investigación que se basa en las respuestas a un cuestionario, algo que nos llamó la atención fue que muchos chicos no sabían qué responder a la pregunta en la que se les pedía que nombrasen alguna película, lectura, un cantante, un deportista, etc., que pensarán si había tenido o tenía alguna influencia en su representación sobre la masculinidad, en su manera de ser chico. Este no saber no se derivaba del hecho de que no tuvieran referentes en estos campos. Los tenían y muchos, sino que no habían establecido la asociación con que aquello que vemos u oímos puede tener una influencia en nuestro sentido de ser. Quizá por eso, cuando se piensa desde una perspectiva educativa sobre la realidad de la violencia –machista, homofóbica, racista– sería importante explorar «en qué medida imágenes manifiestas y sublimadas de la dominación y el poder masculino participan en la formación de actitudes sexistas, raciales, clasistas y homófobas. Nuestra tarea debería consistir en planear cómo subvertir estas autosatisfechas representaciones de la masculinidad con el fin de recomponer el equilibrio de poder en la cultura dominante» (Cortés, 2004, p. 44).

Miki 2: Considero que la televisión que hace constantemente violencia de género, afecta al género de las personas. Sí, sin duda. Pero eso, como pasa en todas las casas, no creo que me haya afectado más o menos. Porque en mi televisión hay violencia de género y yo no la reproduzco hasta ese punto. Por eso no te digo que la televisión lo haga.

«En este contexto indagar sobre las formas en que el uso lingüístico y los mensajes de la cultura de masas (y, en especial, de la publicidad) contribuyen a la difusión a

gran escala de estereotipos de género asimétricos y desiguales constituye una tarea esencial en ese afán de contribuir, “armados de una ardiente paciencia” (como escribiera Pablo Neruda), a la construcción de identidades femeninas y masculinas que favorezcan tanto el derecho a la diferencia sexual entre mujeres y hombres con la igualdad de derechos y deberes entre unas y otras» (Lomas y Arconada, 2003, p. 182).

Consecuencias para la educación

Igual que mostrábamos al inicio nuestra cautela sobre cómo se habla de la violencia, también lo hacemos ante lo que se proponen como *soluciones y fórmulas salvadoras* para evitarla o encauzarla. A pesar de ello, una lectura «educativa» de algunos de los «decires» de los jóvenes puede brindar pistas «educativas» para, actuando sin paternalismos, sin actitudes redentoras y desde un escucha atenta, respetuosa y exigente, explorar caminos que puedan revertir lo que hoy constituyen situaciones «graves» de violencia. Sobre todo, que ayude a que se pueda quebrar la naturalización, la aceptación sumisa de que las cosas y las personas son como son, o como dice Luka, uno de los entrevistados, «creo que hay muy poca gente que pueda cambiar radicalmente como es después y cómo ha sido educado».

En repetidas ocasiones a lo largo del estudio, los jóvenes participantes nos han dicho (se han dicho) tanto en las entrevistas como dando respuesta a los cuestionarios ¿por qué no hablamos nosotros de estos temas? ¿Por qué no conversamos sobre quienes somos y lo que nos lleva a ser lo que somos? Esta inquietud, refleja una disposición que si fuera aprovechada en la educación quizá evitaría algunos comportamientos que hoy nos preocupan.

Si se presta atención a algunas de las manifestaciones de los jóvenes recogidas más arriba, algo que se observa es el reconocimiento de que actúan de cierta manera (machista) porque no tienen tiempos y oportunidades para pensar sobre ello. Cuando el pensar crítico aparece, cuando la toma de conciencia del falso sentido de naturalización de ciertos comportamientos se hace visible, se inicia un proceso de desmantelamiento que puede generar nuevas actitudes y comportamientos. Como señala «es hora de analizar los efectos reales de los valores masculinos dominantes sobre otras personas en la familia, el trabajo, la política y también sobre los mismos hombres. El hecho de negarse a hablar, a admitir debilidad y a mostrar vulnerabilidad, así como las

prácticas de control y dominio sobre otras personas, son tácticas exitosas de poder, pero también son un hecho que la opresión tiene un elevado costo también para el opresor» (Asturias 2004, p. 77).

En más de una ocasión nos hemos preguntado en qué ha fallado, qué no ha tenido lugar en lo que se suponía que tenían que ser espacios y relaciones para la coeducación en la escuela. Por eso nos sorprende que Luka nos diga lo siguiente:

las chicas de mi clase son bastante..., se dejan mandar bastante, están bastante guiadas por el estereotipo de la mujer, digamos de esclava del hombre. Esto da pie a que los otros, a que los hombres se aprovechen. Quiero decir que están marcadas por los estereotipos antiguos.

De esta manera el espejo se revierte en quien lo proyecta. Vuelve de nuevo a la mujer. A sus dudas. A su deseo de normalidad. Al de las madres que educan desde formas de masculinidad protectoras. De maestras que reproducen el modelo maternal para luego, poco a poco, irse decantando por el del temor. De las chicas que muestran una superioridad que transita entre el despliegue del encanto y la calculada distancia, aunque lo hagan llevadas por el miedo o por no contar con otras *berramientas* para encarar el mundo de la relación. Surge así un cúmulo de barreras que no resulta sencillo romper. De violencias cotidianas que se camuflan en los gestos de amor y protección.

Todo eso desemboca en el grupo de amigos, en los valores hegemónicos de masculinidad que se muestran en el deporte, la publicidad, la política, los negocios, la opresión y la explotación cotidiana. El poder de la fuerza que se despliega en todas sus formas. De esta manera «los atributos que distinguen a los hombres están sostenidos y reforzados por mandatos sociales que son interiorizados y forman parte de su identidad. Expresan esa masculinidad dominante que es su referente, que no necesariamente pueden exhibir o ejercer en los diferentes ámbitos de su vida; por el contrario, su exhibición y ejercicio dependerá de los recursos que posean y hereden, del contexto social en el que vivan, de sus sensibilidades y de si superan con éxito las pruebas de iniciación que les permitirán reconocerse y ser reconocidos como hombres» (Olavaria, 2004, p. 46).

Entrevistador: Si tuviéramos que poner un título a la historia.

Miki 1: Nada, la historia del aprendizaje. (Silencio) Un poco sería como aprender lo que tienes que ser y darte cuenta de que es totalmente falso. Es básica-

mente eso. Es empezar aprendiendo que las cosas tienen que ser así porque todo el mundo tiene que ser así, reglado y tal y cual, y darte cuenta que no tiene nada que ver con la realidad. Romper completamente los esquemas y ver, ver lo que es, ir descubriendo lo que es el mundo y las diferencias que hay.

Entrevistador: ¿Tienes modelos para irlo descubriendo, para contrastarlo o es un autoaprendizaje a base de subidas y bajadas?

Miki 1: Básicamente tienes unos modelos que no son reales, (que) no son verdad. Entonces tú lo que haces es coger esos modelos y con el tiempo, con la experiencia, darte cuenta de que son completamente falsos e irlos destruyendo y reconformándolos. Como si dijéramos coger una plantilla, una hoja blanca que tiene unas cuantas líneas e ir convirtiéndola en la plantilla de lo que es realmente. Una plantilla mucho más complicada, con muchos más trozos. Sería más bien adaptar. Te dan un modelo para que tengas una cierta idea y luego lo vas destruyendo y dándote cuenta de lo que es. Quizá por eso hay tanta diferencia en la forma de ver, pero tienes que montarlo tú, es un autoaprendizaje.

Lástima que los modelos no hegemónicos de masculinidad no se hagan más visibles. Quizás si como educadores, padres y madres, amigos, etc empezáramos a apoyar y dar más referentes que se construyen desde lugares que fracturan estos modelos hegemónicos sería un inicio para comenzar a hablar de aquello que queda silenciado: el poder, el triunfo, la fuerza como atributos sociales dominantes, valorados, apreciados. A pesar de ello en el horizonte se dibuja una esperanza. «Estamos en una sociedad en tránsito de la dominación masculina a la equidad real, pero aún queda mucho cambio por recorrer, como se evidencia en las ideologías conservadoras de las y los más jóvenes. Se adaptan a las exigencias del feminismo, pero no se modifican las bases del conflicto social, las mujeres están haciendo un esfuerzo por repensarse, por cambiar los patrones sociales en los que han sido educadas, en parte porque el mundo laboral y de consumo las demanda como activas, pero parece que el cambio por parte de los hombres no sea necesario porque es el modelo (invisible y neutro) a seguir: éxito, competitividad... quizás ese sea el primer punto de partida, el de empezar a trabajar la masculinidad hegemónica, el feminismo ya lleva muchos años trabajando con las mujeres, pero la masculinidad sigue intacta. A cada paso el patriarcado se filtra en las ideologías que sustentan la vida cotidiana, y sólo existe una apariencia de cambio e igualdad» (Pescador, 2004, p. 140). De ahí la importancia de desvelar lo que se filtra en lo cotidiano, de adoptar posiciones más radicales, de insistir e insistir en posibilitar espacios del pensar y el hacer alternativos.

Referencias bibliográficas

- ASTURIAS, L. (1997): «Construcción de la masculinidad y Relaciones de Género», en C. LOMAS (comp.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- BARRAGÁN, F. (2004): «Masculinidad e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas», en C. LOMAS (comp.): *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- BUTLER, J. (2001) [1990]: *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Buenos Aires, Paidós.
- CONNELL, R. (1995): *Masculinities*. Londres, Polity.
- CORTÉS, J. M. (2004): *Hombres de mármol*. Barcelona/Madrid, Egales.
- CALLIRGOS, J. C. (1996): «¿El otoño del patriarca?», en C. LOMAS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós-Contextos.
- DE LAURETIS, T. (2000): «Tecnologías del género», en *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid, Horas y Horas, Cuadernos inacabados, 35.
- GUILLAUMIN, C. (1993): «The constructed body», en C. B. BURROUGHS; J. D. EHRENREICH: *Reading the social body*. Iowa City, University of Iowa Press.
- KHEILY, M. (2001): «Bodies in School. Young Men, Embodiment and Heterosexual Masculinities», en *Men and Masculinities*, 4 (2), pp. 173-185.
- KIMMEL, M. (2001): «Masculinidades globales: restauración y resistencia», en C. SÁNCHEZ-PALENCIA; J. C. HIDALGO (eds.): *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*. Lleida, Universitat de Lleida.
- LOESER, C. J. (2002): «Bounded bodies, mobile selves: the significance of the muscular body in young hearing-impaired men's constructions of masculinity», en S. PEARCE; V. MULLER (eds.): *Manning the Millennium: Studies in Masculinities*. Washington, Curtin University of Technology, Black Swan Pres.
- LOMAS, C. (2004): «¿Los chicos no lloran?», en *Los chicos también lloran, Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C.; ARCONADA, M. A. (2003): «La construcción de la masculinidad en el lenguaje de la publicidad», en C. LOMAS (comp.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidad Masculina y Cambios Sociales*. Barcelona, Paidós.
- OLAVARRÍA, J. (2004): «Modelos de masculinidad y desigualdad de género», en C. LOMAS (comp.): *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.

- MARTINO, W.; PALLOTTA-CHIAROLLI, M. (2006) [2003]: *Pero, ¿Qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona, Octaedro.
- PESCADOR, E. (2004): «Masculinidades y adolescencia», en C. LOMAS (comp.): *Los chicos también lloran, Identidad masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- RUBIN, G. (1997): «Sexual Traffic, interview with Judith Butler», en E. WEED; N. SCHOR (ed.): *Feminism meets queer theory*. Bloomington, Indiana University Press.
- SUBIRATS, M. (2003): «Género y Escuela», en C. LOMAS (comp.): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, Paidós.
- YEATES, H. (2001): «Indagando en Sípowicz: El espectáculo de la incontinencia, la impotencia y la mortalidad en Policías de Nueva Cork», en C. SÁNCHEZ-PALENCIA; J. C. HIDALGO (eds.): *Masculino Plural: construcciones de la masculinidad*. Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.

El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Universidad de León

dfcedg@unileon.es

Resumen

Buena parte de los videojuegos que más se están vendiendo actualmente en todo el mundo tienden a potenciar valores contrarios a los que promovemos en la educación: la violencia como estrategia de afrontamiento de los conflictos, la competitividad y el triunfo como metas incuestionables o el menosprecio hacia las personas débiles o diferentes. Se afianza así la socialización en una cultura patriarcal, clave de género que explica gran parte de la violencia cultural y estructural de nuestras sociedades. La escuela no puede permanecer pasiva ante este modelo de socialización. Ha de facilitar herramientas y estrategias para que su alumnado sea capaz de comprender y analizar críticamente estos poderosos «juguetes». Con el fin de ayudar al profesorado y a las familias en esta labor, se ha creado una guía didáctica gratuita.

Palabras clave: videojuegos, violencia, género, nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Abstract: *The gender of violence in video games and the role of school*

The majority of the most widely-sold videogames, on a global basis, tend to encourage values that are contrary to those that education attempts to inculcate, for example: violence as a strategy when faced with conflict, competitiveness and victory as unquestioned goals, and disrespect towards people who are weaker or different. In this way socialization is firmly set within a patriarchal culture, a key gender feature that explains a great deal of the cultural and structural violence present in today's society. Schools cannot remain passive in the presence of this model of socialization. They must provide tools and strategies so that their pupils are able to understand and analyse with a critical eye these powerful 'toys'. With the aim of aiding educators and families in this task, a free teaching guide has been produced.

Key words: videogames, violence, gender, new technologies applied to education.

Introducción

En los últimos años, se ha comenzado a hablar mucho de la violencia de género, pero casi siempre tratando de reducirla a la esfera de lo privado, como un hecho singular de personas individuales y circunscrita a contextos específicos y determinados del «ámbito doméstico». Pero, progresivamente, la violencia de género o machista está aflorando como un problema social, colectivo, expresión de la violencia estructural, que Galtung (2003) denomina «violencia cultural», cuyas raíces están ancladas profundamente en el proceso de socialización cultural de nuestra sociedad, y que, como tal, impregna todos los subsistemas del simbólico colectivo establecido de manera subliminal.

Sin embargo, pocas veces se analizan esos mecanismos culturales que generan, mantienen y contribuyen a potenciar un proceso de inculturación y asunción de la violencia como fenómeno social «inevitable», como un elemento propio y natural de las relaciones humanas.

Uno de esos instrumentos culturales son los videojuegos. Desde la década de los ochenta, se han transformado en un fenómeno mundial de masas. Su industria mueve más dinero que Hollywood, y son pocos los niños y niñas que desconocen a *Mario*, a *Sonic* o a otros personajes de videojuegos. Hoy día, se han convertido en uno de los juguetes más vendidos.

Los videojuegos –agentes socializadores, como cualquier otro medio de comunicación y de expresión– transmiten valores e ideas. Son una poderosa herramienta de influencia y conformación de opinión y visión sobre la realidad y «el factor más importante por medio del cual los videojuegos son vehículos de socialización, es el de los valores» (Puggelli 2003, p. 118). Los valores los vamos aprendiendo en interacción con la realidad y las personas que nos rodean. Y los videojuegos «constituyen instrumentos mediante los que el niño comprende el medio cultural que le rodea. Representan, fielmente, simbolismos sociales y construcciones culturales de nuestro entorno» (Estalló, 1995, p. 117). De hecho, el juego y las actividades de entretenimiento configuran una sutil expresión de los modos de percibir la realidad que una cultura determinada posee.

Por eso, hemos querido analizar si los videojuegos se están convirtiendo en una parte de las estructuras culturales, de los sistemas simbólicos que perpetúan, profundizan o alientan esa violencia cultural en nuestra sociedad. No podemos olvidar las claves sociales, mediáticas e institucionales que han creado un mundo y una sociedad tan violenta como la que vivimos, y en la que las personas jóvenes se convierten en receptores y consumidores de esa violencia que terminan reproduciendo en sus esquemas de comprensión de la realidad, en sus comportamientos y en sus pautas de relación.

En definitiva, nos planteábamos si algunos de estos videojuegos, diseñados con la única finalidad comercial de obtener rentabilidad económica, podrían ser una de las claves explicativas de esta «violencia cultural». No se trata de «estigmatizar» a todos los videojuegos. No hablamos de aquellos juegos de destreza y cálculo mental o de agilidad visual y manual. Pero no podemos olvidar que este tipo de videojuegos cuenta con un público mucho menor que los de «acción» y que, como dice Levis:

la existencia de juegos de contenidos muy diferentes no debe servir como coartada para ocultar que alrededor de dos tercios de los programas para máquinas recreativas y para consolas domésticas y portátiles y un número creciente de los juegos para ordenador pertenecen a géneros cuyo tema principal gira alrededor de la violencia, la destrucción y la muerte (1997, p. 185).

Éste ha sido el origen de la investigación¹ realizada a lo largo de dos años por la Universidad de León (España) sobre los contenidos y valores que promueven los videojuegos que más se están comercializando actualmente entre las personas jóvenes de todo el mundo. En concreto, se han aplicado 5.000 cuestionarios a chicos y chicas españoles de entre 6 y 24 años de edad. Se han realizado 22 *estudios de caso* con 44 sujetos. Se han hecho 60 entrevistas a informantes clave. Se han llevado a cabo 13 grupos de discusión y 20 observaciones de campo en diferentes situaciones y contextos. Pero, sobre todo, se ha realizado el análisis videográfico de los 250 videojuegos que actualmente son más vendidos.

Juego de hombres

Los resultados obtenidos, tras esta extensa investigación, han sido contundentes². Hemos constatado que los videojuegos están hechos fundamentalmente por hombres y para los hombres, reforzando el comportamiento y el papel masculino. La representación femenina en los videojuegos es mucho menor (17% frente a 64%), generalmente

¹ Esta investigación ha sido dirigida por Enrique Javier Díez Gutiérrez y han participado como investigadoras e investigadores Eloina Terrón Bañuelos, Matilde García Gordón, Javier Rojo Fernández, Rufino Cano González entre otros y otras.

² Se puede consultar y descargar gratuitamente la publicación completa de la investigación en la siguiente web: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Public21.htm>

minusvalorada, y habitualmente en actitudes dominadas y pasivas. Sus modelos corporales tienden a la exageración (90%) con idealizaciones de personajes sacados del cómic o hasta del cine erótico. Incluso su vestimenta no responde, en muchas ocasiones, a las necesidades del momento, de la historia, del trabajo o de la acción que se realiza en el videojuego, sino a mostrarse «insinuantes» o «seductoras» ante la mirada masculina (73%). En definitiva, parecen estar pensados para un imaginario masculino, y responden a lo que desde la representación social serían los deseos, las afinidades y las aficiones de los varones. Por eso, no es de extrañar que sean los chicos los que más juegan con videojuegos.

Esto supone un fuerte impacto sobre la imagen que las niñas y adolescentes se construyen de ellas mismas y contribuye especialmente a que los niños y jóvenes asuman pautas de comportamiento con respecto a la mujer elaboradas a partir de una visión estereotipada y limitada de lo femenino. Tanto los niños como las niñas reciben mensajes que influyen sobre la manera en que creen que deben actuar y el aspecto que deben tener. Este tipo de retrato envía señales muy fuertes acerca de lo que significa ser mujer y ser hombre. Muchos de los chicos jóvenes, de la misma manera que las chicas jóvenes, pueden concebir que los personajes extremadamente eróticos representan el «símbolo de la mujer ideal». Estas imágenes pueden afectar a la capacidad de autoestima de las chicas, así como a la idea que ellas tienen de su puesto en el mundo. Además, estas imágenes también influyen en lo que esperan los chicos de las chicas y en cómo se relacionan con ellas. De esta forma, las chicas aprenden la dependencia y los chicos, la dominación.

No obstante, ante las extendidas críticas de este sexismo estereotipante tan burdo, el mundo de los videojuegos ha creado un nuevo tipo de protagonista femenino que asume un papel activo en el desarrollo del videojuego. Pero este nuevo tipo de personaje, de rasgos andróginos y comportamiento agresivo, no trae, salvo con su propia presencia, nada nuevo. Reproduce los esquemas de comportamiento de los héroes masculinos adornados por la dureza, el afán de venganza, el desprecio, el orgullo, etc. Pero, eso sí, vestidas, o más bien semidesnudas, con trajes escasísimos de tela, dejando entrever un cuerpo escultural entre el armamento que portan. De esta forma, reafirman la idea de que, para lograr el éxito, las mujeres deben ser similares a los hombres en la brutalidad y la violencia, imitando ese modelo masculino.

La igualdad entre mujeres y hombres es asimilada a la masculinización de las mujeres y a la equiparación al modelo masculino tradicional más estereotipado. Lo más preocupante es que ese modelo masculino, dentro de esta visión androcéntrica del mundo, se tome como modelo, como norma incuestionable de la conducta humana. Por ello, en

el mundo virtual de los videojuegos, se ve normal que la conducta adecuada de las nuevas «heroínas» sea aproximarse cada vez más a esa conducta de los hombres.

Pero esta investigación no ha querido quedarse sólo en el análisis del sexismo explícito plasmado en el papel que desempeña la mujer en estos videojuegos, o en el lenguaje sexista que se emplea en los mismos, ni siquiera en la imagen de la mujer que se presenta en ellos, sino que nos hemos adentrado, especialmente, en el sexismo implícito que hay en el trasfondo de esos videojuegos. Hemos constatado, en este sentido, la intensa construcción de ese mundo virtual basado en los valores más primitivos del modelo de masculinidad hegemónica tradicional: lo que se ha caracterizado en esta investigación como la «cultura macho». En ella, una idea distorsionada de lo masculino es elevada a categoría universal y válida: lo significativo, lo valioso, es aquello que se ajusta más fácilmente al «esquema viril» propio de la cultura patriarcal. Es el denominado *síndrome de John Wayne*, un código de conducta explícito aunque no escrito, un conjunto de rasgos ligados a la masculinidad tradicional hegemónica que nos han enseñado a venerar desde la infancia (Gerzon, 1982).

Este modelo cultural, que se transmite a través de la estructura, el contenido, los argumentos, el desarrollo y la dinámica de estos videojuegos, exalta unos determinados «valores», si es que los podemos denominar así, ligados a una visión del mundo como una especie de «gran juego» en el que dominar se convierte en el objetivo primordial. Es en este contexto, con la mirada vuelta hacia lo instintivo, lo «salvaje», lo primitivo, donde se exaltan actitudes como la agresividad, el desprecio a los sentimientos, la impulsividad instantánea, el riesgo desmedido, la competitividad, etc., en el que esos «valores» se convierten en «virtudes». Se valora el poder, la fuerza, el honor, la venganza, el desafío, el desprecio, el orgullo, el coraje, la insensibilidad, el deseo constante de enfrentarse y buscar situaciones de peligro, etc. Por el contrario, lo femenino es asimilado a debilidad, cobardía, conformismo y sumisión.

De hecho, en el análisis de esos 250 videojuegos más vendidos, las acciones que predominan en los mismos son no sólo competir (93%), sino también atacar, combatir, agredir, destruir, eliminar, matar (73%). Y los valores, en coherencia con estas acciones, que se ensalzan son la competitividad (72%), vale el que gana (98%), la venganza por encima de justicia (30%), el empleo de la fuerza para conseguir los objetivos (81%), la violencia como estrategia (84%), la exaltación de la dureza del hombre y de la belleza en la mujer (98%), la consideración de «los/as otros/as» como mis enemigos (83%).

La consecuencia de este modelo de interacción virtual es la primacía de la victoria sobre la justicia, de la competición sobre la colaboración, de la violencia sobre el diálogo o la comprensión. El juego que provoca emoción, que involucra intensamente a sus

participantes, es el que implica que haya un ganador y todos los demás se conviertan en perdedores. Son escasos, prácticamente inexistentes, los juegos que exigen la cooperación para conseguir los objetivos o las metas que pretenden. Incluso en aquellos juegos de estrategia en los que se persigue la construcción de un imperio o un mundo los medios que se utilizan (el comercio, la producción, las relaciones, etc.) son vías para fortalecerse económicamente y poder conquistar, ampliar o tener más. Y aquéllos que favorecen una opción multijugador/a, aunque «cooperen» entre algunos/as, el objetivo final es competir con los oponentes y derrotarlos. Esto potencia una visión de la competencia como única forma de relacionarse, que la realidad está dividida entre quien gana y quienes pierden y que lo mejor es estar en el «bando de los que vencen».

En esta visión de la realidad, el otro diferente a mí, es siempre un rival, un enemigo que debe ser eliminado. Y es un enemigo «marcado». Es decir, no es cualquier enemigo, sino supuestos enemigos creados en función de unos intereses ideológicos y culturales delimitados: se ha pasado del enemigo comunista al enemigo terrorista que coincide con el árabe o el suramericano³, potenciándose un racismo implícito y solapado muy potente en la conformación de la visión ante el «otro» diferente (Levis, 1997).

Incluso en muchos videojuegos hay una clara politización de los villanos. Juegos como *Generals*, *Rainbow Six* o *Soldier of Fortune* basan su discurso en una imagen que alienta la xenofobia al identificar la inmigración con la delincuencia, o el terrorismo con el mundo árabe, o el comunismo con el mal. Aparece así una visión estereotipada de la realidad donde los colombianos son traficantes de droga, los árabes fanáticos adoradores de Alá que practican el terrorismo contra los occidentales, los militares rusos tienen veleidades totalitarias. El *Eje del Mal*, acuñado por Bush Jr., dice Pita (2003, p. 31), se transmuta en videojuego.

Es sorprendente que no hayamos encontrado ningún videojuego cuyo protagonista, masculino o femenino, pertenezca a una minoría (gitanos, gays, minusválidos, migrantes, etc.). Excepto, claro está, cuando tienen que exhibir sus cualidades físicas, que no intelectuales, en competiciones (boxeo, fútbol, baloncesto...) y en alguna guerra como «carne de cañón», como si sólo se les permitiera sobresalir y ser protagonistas en lo más «instintivo» o «primitivo» del ser humano. Y, en todo caso, es claro que la mayoría de los protagonistas de los videojuegos más vendidos son hombres, blancos, del norte, heterosexuales, etc., es decir, que reproducen un modelo radicalmente etnocéntrico y eurocéntrico.

³ En el juego *Cannon Fodder* dice textualmente: «En cuanto oigas gritar "¡aquí el enemigo!" o "¡qué fácil te mato!" con fuerte acento sudamericano, empezarán los problemas» (*Game Boy*; 2001, 64, p. 22).

En estos videojuegos, están claramente delimitados el éxito –matar o ganar– y el fracaso –morir o perder–; el bien –nosotros– y el mal –los distintos a nosotros–; lo justo –la venganza, que yo mate, que yo gane– y lo injusto –que yo pierda–. No hay «grises», ni matices, ni argumentos, ni circunstancias, ni explicaciones. Se pierden por el camino los sentimientos en favor de la fuerza bruta y matar a los «enemigos» sin miramientos. No hay diálogo, sólo destrucción; en este mundo virtual no se piensa, sólo se actúa. Esto supone una visión maniquea de la realidad. Con «malos» perversos a los que se presenta como alienígenas, mafiosos, asesinos, psicópatas y un largo etcétera. y a los cuales se debe eliminar físicamente para alcanzar una recompensa determinada. Un universo en donde la única alternativa es matar o ser matado, comer o ser comido, ganar o perder.

Esta división maniquea de la realidad⁴ supone no sólo una visión distorsionada de lo que nos rodea, sino que fomenta el partidismo fanático e inquebrantable ligado a relaciones afectivas que nos implican emocionalmente con «los nuestros» y nos hacen rechazar, temer y odiar a «los otros».

Los buenos son los protagonistas, es decir, el propio jugador o jugadora. Es quien gana, triunfa y obtiene la victoria final. Le conocemos porque jugamos siempre desde su perspectiva. Tiene un rostro agradable y cercano, identificable y que asumimos progresivamente como si fuera nuestro alter-ego. Sabemos de sus problemas, de sus dificultades, de sus emociones incluso y de sus sinsabores. Nos identificamos con su sufrimiento o con su exaltación. Entendemos su carácter desabrido o sus rasgos duros o, incluso, su agresividad. Justificamos sus acciones. Explicamos sus reacciones y nos sentimos emocionalmente próximos/as.

Los malos son los antagonistas. No solemos jugar con ellos, sino que nuestro objetivo es derrotarlos, eliminarlos, destruirlos. Generalmente no los conocemos, no simpatizamos con ellos, ni se nos permite situarnos «en su piel» o intentar comprender sus acciones. Son malos o malas previsible, cortados por el mismo patrón. Y, cuando el videojuego los identifica como antagonistas, aparecen como asesinos, responsables de la destrucción de un mundo paradisíaco o como una organización que va a acabar con el equilibrio del planeta. Su función en cualquier videojuego es siempre la misma:

⁽⁴⁾ El maniqueísmo no se limita a los personajes o el enfrentamiento entre el bien y el mal, sino a las concepciones de lo que es posible, de la normalidad. Así, por ejemplo, en el videojuego *Tropico*, si se intenta reducir al mínimo la presencia de la fuerza militar, el resultado son constantes amenazas de golpe de Estado con la consiguiente retirada de la ayuda económica por parte de las grandes potencias. Más tarde, y ante una economía tambaleante a causa de un excesivo gasto social y salarios dignos, el Banco Mundial interviene limitando directamente los gastos del gobierno. Esto supone que los propios videojuegos constriñen la realidad al «pensamiento único» que domina y se infiltra en todas las dimensiones de la vida. No es posible pensar fuera de los esquemas predeterminados por el poder.

más o menos, a la altura de la segunda o tercera secuencia del argumento, entran a saco en una habitación, van atacando al héroe de uno en uno y mueren por orden.

El ataque o la defensa se convierten en el único parámetro operacional, en el sustituto de la reflexión y del juicio personal. Incluso se suprime prácticamente el lenguaje oral, predominando la imagen visual y la respuesta mecánica, el instinto y los reflejos. Se configura así una visión de la vida y del entorno dominada por la compulsividad, por la inmediatez.

El problema es que las estructuras mentales de los seres humanos se van construyendo en función de los instrumentos que utilizan. El tiempo se comprime con los nuevos «juguetes» que manejamos. Todo es acelerado y nuestra espera se convierte en angustia.

Esta concepción de los videojuegos supone una visión unidimensional de la vida. No hay posibilidad de empatía, de comprender y acercarse al otro o la otra diferentes. Los valores ligados al cuidado, la atención del débil y la expresión de los afectos quedan fuera de cualquier consideración posible. Se debe actuar, según esos patrones, sin piedad ni compasión. La destrucción, la lucha o el combate son los elementos centrales y la finalidad esencial que motivan la acción a través de todo el videojuego. Es un mundo de hombres y para hombres.

La socialización en la violencia

Los contenidos de los videojuegos nos colocan, en general, ante los abismos del ser. Es decir, la lucha a muerte, el reto absoluto -del todo o nada- la persecución implacable, la prueba imposible... y, sobre todo, la violencia. Una violencia total que se recrea con morbosidad en la destrucción y aniquilación del contendiente y que, además, simula ser infinita. Los videojuegos parecen vulnerar para los niños y adolescentes terrenos que los adultos hasta entonces han considerado tabúes. En un videojuego -siempre simulada, pero cada vez más gráficamente- se puede no sólo matar a cientos de contrincantes, sino despedazarlos, reventarles el cráneo, quemar sus intestinos, aplastarles el estómago o despeñarlos por el abismo más insondable (Pérez Tornero, 1997, p. 14).

Si analizamos la mayoría de los videojuegos de acción y de plataforma, podemos ver cómo éstos construyen un universo dantesco. Mundos apocalípticos y terminales,

donde predomina la fuerza y las armas. Violencia y muerte te rodean de una forma constante. Una de las personas entrevistadas describe así el videojuego *Half-Life*: «Impactos de bala permanentes en las paredes, manchas de sangre de los enemigos por las paredes y el suelo, impactos ennegrecidos por los efectos de los misiles lanzados, destrucción y desolación apocalíptica, voces y chillidos de terror y pánico» (Fran). «Visceras, gente sometida a tortura, criaturas salidas de la imaginación de un escritor de novelas de terror aquejado de fiebres tercianas; esto es lo que podremos ver en este juego», dicen igualmente los comentaristas del videojuego *Planetscape: Tormet* en la revista *Game Over* (2001, p. 26). La publicidad de las revistas establece una relación proporcional entre la violencia de un juego y su calidad. «*Mortal Kombatt II*, título genial, es una exaltación de la violencia más absoluta que jamás hayamos podido imaginar (...) Un cartucho único que con el tiempo será vital para entender la esencia de los videojuegos» (*Super Juegos*, 1994, 29, p. 36). La descripción del videojuego titulado *X-Men: Mutant Academy* en la revista *Game Boy* comienza con los siguientes términos: «Un buen juego de lucha debería ser duro como una roca; tendrá que provocar tu rabia antes de un nuevo asalto. Tendrás que jugar sin parar hasta que alguien te arrancara los restos deformados y vapuleados de la *Game Boy* de tus manos temblorosas llenas de sudor» (*Game Boy*, 2001, 64, p. 10). Lo mismo podemos ver en los comentarios «edificantes» que hace una de las revistas más vendidas del videojuego *Jak2: El Renegado*. «*Jak2* no es únicamente bueno: es un auténtico fe-nó-me-no. Es el tipo de juego que te “engancha” de principio a fin. (...) aquí la carnicería es más que suficiente para satisfacer tu sed de escaramuzas. (...) Verás, esta sería una buena ocasión para soltarte la melena y liarle a tiros a diestro y siniestro» (*Play 2*, 2003, 36, pp. 23-25). La revista *Game Live PC* (2003, 33, p. 45), comentando el videojuego *Halo*, nos da una pista definitiva sobre el pensamiento de algunos comentaristas de estos videojuegos: «Como en todo juego de acción que se precie, el argumento es sólo una justificación para la lucha». Como dice el Informe de Amnistía Internacional (2001, 1), en estas revistas «se encontrará que resaltan las torturas, las matanzas y la sangre como elementos lúdicos relevantes en el ámbito publicitario o de promoción». Cuanto mayor es la violencia que en él se puede ejercer, con mayores eslóganes de calidad aparece en la propaganda para el mercado de consumo. De hecho, los estudios de mercado muestran que «cuanto más violento es el juego más se incrementan las ventas» (Bonder, 2001, p. 17), porque el verdadero problema de fondo radica en que la violencia vende.

En este universo paranoide, no es de extrañar que los comportamientos más denostables de la experiencia humana, como la tortura o la guerra, pasen a convertirse en una aventura, en una oportunidad de diversión y entretenimiento.

De hecho, Amnistía Internacional, ya en el 2000, llamaba la atención sobre este hecho a través del informe antes citado, titulado «Haz clic y tortura; videojuegos, tortura y violaciones de derechos humanos», que se enmarcaba en la campaña internacional «¡Actúa ya! Tortura nunca más». Este informe investigaba la difusión de prácticas degradantes, como la tortura, entre el público infantil y juvenil a través de los videojuegos y analizaba algunos ejemplos de videojuegos que aplauden con impunidad la tortura, la matanza o las ejecuciones.

Según se demuestra en sus páginas, los niños y niñas menores de edad pueden practicar la «tortura virtual» cuando acceden a videojuegos que fomentan estas prácticas en las salas de alquiler de videojuegos o en la soledad de su cuarto adquiriendo el videojuego o utilizando Internet (Amnistía Internacional, 2001). Prácticas como torturar lentamente a sus «enemigos», liderar una banda de una prisión o degollar a un centinela. Pone diversos ejemplos, entre los que destaca el referido al *Guardian de la Mazmorra 2*, producido por *Bullfrog* y distribuido por *Electronics Arts*, reproduciendo frases del folleto oficial de publicidad de este videojuego que fomentan la tortura claramente⁵. Concluye que las prácticas que estos videojuegos potencian son «atentatorias contra los derechos humanos».

Podemos aplicar lo mismo al mundo de la guerra⁶. En estos videojuegos, se idealiza la guerra y se presenta como un espacio de juego y diversión que no conlleva dolor. La guerra y la violencia no sólo se aceptan como parte integrante de la experiencia humana, sino que se las convierte en hechos heroicos y excitantes. De esta forma, la violencia y el asesinato de otros seres humanos se vacían de carga moral negativa. Se considera que la guerra es una forma aceptable de resolver los conflictos o de acceder al poder.

De hecho, no hay ni una sola guerra moderna que no tenga su versión en algún videojuego. Y cada vez se retrocede más en el tiempo para ir completándolas: Napoleón, Julio César y sus conquistas, etc. Cualquier máquina de destrucción ha recibido su versión simulada: hay simuladores de barcos de guerra, de aviones de guerra, de carros de combate, etc. El paso del tiempo y la fascinación que sobre muchos ejercen las tecnologías de dominación y destrucción han hecho el resto. A partir de la demanda de más detalle, más ambientación, y más realidad, las simulaciones modernas

⁵ «En la Cámara de Tortura puedes prolongar la agonía de tus prisioneros, y mantenerlos vivos aumentando, a su vez, tu diversión y la de la Dama. Si tus secuaces parecen no tener ningún entusiasmo por sus tareas, resulta razonable hacerles ver quien es el jefe mediante unas oportunas bofetadas. Alguien dirá que las bofetadas pueden desquiciarles y que el daño causado les produce angustias. Bueno, es verdad, es de lo que se trata...»

⁶ El segundo videojuego de la historia *Space War* -de hecho, sería el pionero si consideramos su carácter de entretenimiento- ya contenía el elemento bélico como el objeto central del juego.

de combate pretenden ser más reales que lo real. Ya no basta con modelar hasta el último tornillo las máquinas de guerra; también hay que crear un conflicto, una justificación, un entorno propicio para una intervención armada políticamente correcta (Gómez Cañete, 2001). Estas simulaciones, con sus detalles exhaustivos y su extensa documentación, son auténticos compendios del saber militar, que nuestros niños y niñas aprenden con un manejo técnico que nos deja asombrados.

Hoy día, la fórmula para crear un videojuego de acción bélica pasa por utilizar conflictos reales. La entrega de *Delta Force* subtitulada *Black Hawk Down* está basada en la guerra civil de Mogadiscio. Lo mismo sucede con *Conflict Desert Storm* de SCI Games, que está inspirado en la guerra del Golfo de 1991, o el reciente *Conflicto Global: Palestina* centrado en la situación actual entre Israel y Palestina. Sin embargo, esto no son más que juegos. Pero han ido apareciendo cada vez más títulos que van más allá y pretenden convertirse en sistemas de entrenamiento virtual para soldados. El más popular es *America's Army*, creado por la *U.S. Army* y que puede ser descargado gratuitamente desde la página oficial⁷. Es un simulador de adiestramiento militar tridimensional pensado para introducir en la disciplina castrense e inculcar unos conocimientos bélicos con la única intención de conseguir que quien juegue con él se aliste en el ejército de los Estados Unidos. La prensa especializada ha admitido que el juego es «propaganda de principio a fin», pero se ha centrado en las bondades que ofrece al género de la simulación militar el hecho de que los propios militares hayan pasado de ser asesores a productores del contenido.

Como dice Gómez Cañete (2002), si éstos fuesen los primeros juegos de este tipo que aparecen en el mercado de videojuegos, sería más fácil llevarse las manos a la cabeza y denunciar esta descarada propaganda del ejército. Desgraciadamente, la labor de glorificar la violencia y sublimar el papel de los ejércitos en nuestra civilización no empieza (ni acaba) en esta iniciativa. La idoneidad de los temas bélicos y la violencia en general para el medio audiovisual hace que la propaganda del aparato militar a través de éstos no sea nada nuevo. Si se quiere conocer el funcionamiento de un ejército moderno, es mucho más sencillo hacerlo con un videojuego que ir a pedir un tríptico a la oficina de alistamiento más cercana. Miembros y veteranos de las fuerzas armadas son contratados como expertos por los desarrolladores para ase-

⁷ Los valores enumerados en este videojuego son: la lealtad (a la constitución, al ejército, a la unidad y hacia los otros soldados); el deber (hacia las obligaciones); el servicio altruista (poniendo el bienestar de la nación, el ejército y los subordinados por encima del propio); el honor (ser digno de los valores del ejército); el coraje personal (la capacidad de enfrentarse al miedo, el peligro o la adversidad, tanto moral como físicamente); el respeto (tratar a los demás como «deben» ser tratados) y la integridad (lo que está bien, legal y moralmente).

sorarles en las simulaciones militares. Los videojuegos son también adaptados para su uso en el entrenamiento (*Marine Doom, Operation Flashpoint*), completándose así el círculo de colaboración entre las dos industrias.

Desde la antropología, se ha observado que en la mayoría de las culturas la difundida práctica de la guerra explicaría el complejo de supremacía masculina y la actitud de dominio. Toda esta parafernalia parece dirigida a cubrir una carencia o una necesidad egocéntrica de dominar y vencer, ya se trate de guerras, mujeres o estatus social. La práctica constante de la guerra explicaría el entrenamiento de los varones en la combatividad y la correlación entre ésta y la formación de su identidad: «la virilidad». El imaginario colectivo la configura a través de la figura del héroe, cuya máxima exaltación se halla en la guerra, que se convierte así en el clímax del rito identitario masculino, es decir, en «la máxima expresión de la hombría» (Muñoz Luque, 2003).

La insensibilización ante la violencia

Escudados en el latiguillo de que deben dar al mercado o a la gente lo que pide –ya lo decían los césares de Roma–, los editores y los distribuidores de videojuegos se desligan de cualquier responsabilidad moral o ética acerca del contenido de los videojuegos. Además, se preguntan por qué van a tener ellos más responsabilidad que los directores y productores de películas de cine o de «programas basura» de televisión.

Pero no olvidemos que los juegos de ordenador violentos pueden ser aún más peligrosos que las películas de igual signo y que las imágenes de violencia contenidas en televisión. Aunque la televisión tiene un papel importantísimo en la educación, la diferencia entre las películas o las imágenes de violencia que nos puede ofrecer la televisión y los videojuegos es fundamental. En el primer caso, quien ve las imágenes puede sentirse o no impactado, pero de cualquier manera es un observador o una observadora y adopta una actitud pasiva. En el caso de los videojuegos, la persona asume un papel de protagonista activo que es premiado por sus acciones. Se exige a quien los utiliza identificarse con el personaje, actuar por él o ella, involucrándose en las decisiones que se toman. Si, además, tenemos en cuenta que las consolas de juego son cada vez más potentes y están incorporando nuevas tecnologías que permiten una calidad de imágenes cada vez mayor añadiendo realismo a la acción, podremos darnos cuenta de hasta qué punto pueden ser peligrosos en el proceso de identificación de la fantasía con la realidad.

Lo cierto es que hay controversia entre las investigadoras e investigadores de este campo⁸. Algunas personas que han trabajado sobre este fenómeno alegan que esta concepción no tiene por qué influir inexorablemente en la visión, el comportamiento y las creencias de las personas que juegan a videojuegos. «Cuando de niños jugábamos a “policías y ladrones”, a vaqueros, a guerra... ¿estábamos potenciando nuestra agresividad? ¿Éramos más agresivos después de jugar que antes de hacerlo? O más bien nos íbamos tan contentos y relajados después de haber jugueteado y compartido un tiempo y una afición con nuestros amigos», afirma Begoña Gros (1998, pp. 56-57).

En este sentido, algunas autoras y expertos afirman que la violencia fantástica contenida en los videojuegos puede ser un espacio de catarsis, una válvula de escape para descargar tensiones y agresividad contenida en la vida real. De este modo, esa misma autora afirma que:

la violencia fantástica que contiene este tipo de entretenimiento no tiene nada que ver con la realidad que muestra la televisión. El juego presenta la violencia como una válvula de escape; mientras juega, el niño o adolescente descarga su agresividad en una dinámica interactiva con los personajes del juego; en tanto que otros medios ejercen una presión psíquica, el espectador no puede incidir ni variar los acontecimientos, hay aceptación, pasividad o impotencia, en definitiva no posee el control de lo que sucede en la pantalla (Gros, 1998, p. 52).

Es el argumento más reiterado. La violencia de los videojuegos como espacio de catarsis, que permite «sacar afuera» todas las tensiones de la vida cotidiana, lo que contribuiría a reducir la agresividad en la vida real de los jóvenes (Males, 1999). Permite experimentar la transgresión de las normas de forma virtual y sin consecuencias, ayudando a las personas jóvenes a usar sus fantasías agresivas de forma inteligente, porque les permitiría profundizar en sus emociones, controlar su ansiedad y mantenerse serenos en momentos de extremo peligro (Jones, 2002). Pero el problema no es el control que tengas sobre la violencia, ni que ésta sea una válvula de escape o no, sino el aprendizaje continuo de la violencia como forma de resolver los conflictos, lo que acaba por convertirse en un elemento cotidiano más de la realidad.

Según el estudio de la organización estadounidense *Children Now* (2003), se muestra una violencia sin consecuencias para el que la perpetra o para la víctima,

⁸ Sobre todo, entre investigaciones financiadas por las poderosas multinacionales del videojuego y aquellas independientes o promovidas por organismos educativos o de defensa de los derechos de las personas consumidoras.

enviando el mensaje de que la violencia es un modo aceptable de alcanzar objetivos, divertido y sin daño, y de que los jugadores o las jugadoras pueden ser héroes si hacen uso de ella.

Como dice Díaz Prieto (2003, p. 7), las dificultades para probar la relación causa-efecto entre la violencia virtual y la agresividad real con que topan las actuales investigaciones recuerdan mucho a las que tuvo el mundo de la ciencia para vincular directamente el tabaco con el cáncer. Este autor señala que:

seis prestigiosas asociaciones de psicólogos y pediatras de Estados Unidos, el país en que más profundamente se ha estudiado este tema, han afirmado recientemente que existe un lazo incontestable de causalidad entre la violencia mediática y el comportamiento agresivo de ciertos niños. Aquí, la Asociación Española de Pediatría ya había alertado sobre las consecuencias del alto índice de contenidos violentos de las pantallas. Lo que interviene como un factor determinante en las conductas masculinas violentas, apuntaba su informe.

Parece pues que, de alguna forma, sí están afectando a los comportamientos y a la conducta de nuestros adolescentes, a su forma de relacionarse y de estar en el mundo. Este tipo de videojuegos, al menos, no parece favorecer excesivamente la comprensión de la realidad desde una perspectiva compleja, cuidando el lado emocional y sensible de la interacción, facilitando la resolución dialogada de los conflictos y estableciendo formas pro-sociales y asertivas de construcción social. Pero lo peor de este modelo virtual de violencia es que trivializa la violencia real y que los niños y niñas acaban volviéndose inmunes a su horror.

Tras el estudio realizado por la Asociación Valenciana de Consumidores y Usuarios (AVACU)-CECU en el 2002, se afirma que los videojuegos no convierten a los niños y las niñas en adultos agresivos, pero «integran la violencia como algo normal y se insensibilizan ante ella, lo que puede favorecer comportamientos violentos» y plantea que «lo preocupante es que la violencia se ha convertido en uno de los elementos importantes de cualquier videojuego que quiere triunfar y ser número uno en ventas». Recientemente, los investigadores Carnagey, Anderson y Bushman (2006) confirmaban, a través de reacciones fisiológicas, los resultados de anteriores investigaciones sobre la correlación entre la exposición a los videojuegos violentos y una desensibilización ante la violencia real. Además, añaden que estudios anteriores encontraron que más del 85% de videojuegos contiene alguna clase de violencia, y cerca de la mitad incluye acciones de total agresividad.

El mayor peligro, por tanto, no es sólo la posible generación o no de comportamientos violentos, sino la insensibilización ante la violencia. Según Francisco Javier Fernández, responsable de Amnistía Internacional en Asturias,

si se acostumbran a jugar desde muy pequeños con este tipo de videojuegos, para ellos se convierte en una cosa normal el utilizar una serie de instrumentos con los cuales amenazan a gente, o la torturan, o la someten a malos tratos. Aunque sea una cosa virtual, para ellos se convierte en algo normal. Como consecuencia no les extraña si sucede en la vida real. No lo ven como moralmente malo. Les parece que son prácticas normales, que las realiza la gente a diario y que no son condenables. Desde el punto de vista educativo eso les insensibiliza a muchas cosas, de manera que luego es muy difícil trabajar con ellos en cuestiones de valores, para que sepan discernir entre lo que es positivo o lo que es negativo. Sobre todo se tiene más tolerancia con respecto a casos reales. Si se cometen torturas en un país determinado o las fuerzas de seguridad de un lugar maltratan a los inmigrantes, les parece normal. Como en el juego están acostumbrados a verlo a diario, no se dan cuenta de que está mal hecho (Fernández, 2003).

Todo eso pasa su factura a la hora de hablar de Derechos Humanos y de hacerles comprender la importancia de respetarlos.

Por eso, en esta investigación, no nos hemos centrado en tratar de establecer una relación causal entre el uso de los videojuegos y las conductas violentas, sino en los valores y la estructura mental que impregna a muchos de los videojuegos con más impacto en la población infantil y juvenil. Los juegos y juguetes (en este caso los videojuegos)

nos educan en usos, costumbres y lecturas de la realidad que penetran nuestros esquemas de significado más allá de los contenidos explícitamente formulados desde las instituciones de educación formal y no formal (Esnaola, 2003, p. 2).

De ahí, las preguntas que han orientado nuestra investigación en todo momento: ¿en qué tipo de valores estamos socializando a nuestros hijos e hijas, a nuestro alumnado?, ¿para qué mundo estamos educando?, ¿qué tipo de entorno estamos creando?, ¿cuál va ser la herencia de las futuras generaciones?

Creando espacios de reflexión

Lo más preocupante es que las personas jóvenes encuestadas y entrevistadas creen que la violencia de los videojuegos no les afecta en su comportamiento. No son conscientes de cómo influye en su concepción de la realidad, en sus creencias y valores, en sus relaciones con las personas que los rodean. Y no hay influencia más marcada que aquella que no es consciente, pues no permite una racionalización de la misma, induce a creer que no es necesario generar mecanismos conscientes de defensa frente a ella. De esta forma, la mayoría de nuestros adolescentes y jóvenes se encuentran inermes ante los valores que transmiten y las actitudes que conlleva la utilización constante de estos videojuegos.

Además, en la investigación se constató que la mayoría de las personas adultas desconocen los contenidos y los valores de este mundo en el que están inmersos los niños y niñas: sólo el 40% de los chicos y chicas encuestados tenían un seguimiento del uso de sus videojuegos por parte de una persona adulta y sólo a uno de cada cuatro de ellos y ellas se les controlaban los contenidos de los videojuegos con los que jugaban. Es decir, casi el 75% de las personas adolescentes y jóvenes que usan videojuegos manifiesta que sus familias no saben cuáles son los contenidos de los mismos ni los valores que transmiten.

Por su parte, las multinacionales creadoras y distribuidoras de videojuegos se desentienden de su responsabilidad sobre los contenidos de los videojuegos, desplazándola hacia el consumidor o consumidora que, según ellas, ha de ser quien «elija en el libre mercado».

Parece que estas grandes empresas no tienen ningún pudor ni complejo en poner sus intereses comerciales o de lucro por encima de los derechos humanos, de la paz o de la justicia. Para estas multinacionales, es el mercado el gran regulador del consumo en función de la oferta y la demanda. Por lo tanto, es la persona individual quien ha de decidir qué es bueno y qué es malo. Se está pasando así de una regulación pública y social, convenida por toda la sociedad de forma democrática y participativa, a la «libertad de mercado»; «libertad» individual construida y manejada por la presión publicitaria. Se hurtan a la discusión pública y política los contenidos y valores en los que educamos a las nuevas generaciones. Se trata de remitir a la decisión individual, a la libertad de elección del consumidor o de la consumidora. Como si de ellas y ellos dependiera el programa de televisión o los tipos de videojuegos que se ofertan en el mercado. Mientras que lo que se oculta al debate social es qué contenidos y valores son los que tienen que promover esos videojuegos.

Esto significa que la socialización de nuestras futuras generaciones está siendo dirigida esencialmente por el mercado. Y se tiende a responsabilizar a las familias de las sal-

vajes condiciones que impone el dios contemporáneo: el mercado global. Es el sujeto individual quien tiene que combatir contra él. Porque el mercado se autorregula. Es la divinidad de la libertad de mercado la que se nos impone y nos culpabiliza. Es la perversión que convierte a las víctimas en culpables, y las hace sentirse como tales.

La solución no puede encomendarse, por lo tanto, únicamente a la persona individual que compra o utiliza un videojuego. Es responsabilidad de toda la sociedad en su conjunto: multinacionales que los diseñan y fabrican, autoridades administrativas y gobiernos que los autorizan, medios de comunicación que ganan ingentes cantidades de dinero con su publicidad, organizaciones educativas y sociales que enseñan a comprender la realidad, investigadores y empresas editoriales y multimedia que no invierten en crear otros juegos alternativos más creativos, familias o chicos y chicas que invierten dinero en su compra, etc.

La tecnología tiene que estar al servicio de la comunidad, al servicio de la sociedad y no al servicio únicamente del beneficio económico de unos pocos. La responsabilidad social está antes del mercado, antes de que esos productos lleguen al mercado. ¿Y si hacemos otros productos conforme a los derechos humanos y a los principios y valores que defendemos, al menos teóricamente? ¿Y si ponemos el mercado al servicio de los seres humanos?

Por eso, las propuestas que planteamos en esta investigación iban en tres direcciones: a) Se necesita exigir a las multinacionales que diseñan y crean videojuegos un nuevo enfoque en la creación de videojuegos auténticamente «valiosos» (con valores sociales positivos), que tengan en cuenta todas las necesidades emocionales y de experiencias que tiene el ser humano, aportando a la suma aquellas características que injustamente se han denominado típicamente femeninas. b) Establecer un marco legal y normativo que regule el mercado de los videojuegos, principalmente en lo referido a la adecuación de los contenidos y valores de los productos⁹. c) Promover un clima de apoyo a los agentes educativos fundamentales (familias y escuelas) para que eduquen en el análisis crítico de los contenidos y valores que transmiten estos videojuegos.

Por eso, fruto de esta investigación se ha generado una guía didáctica y un material multimedia, un CD-ROM interactivo para trabajar con el alumnado y con nuestros hijos e hijas

⁹ No sirve el denominado *Código PEGI* (que implica la clasificación por edades de los videojuegos y por símbolos, en la caja o carátula del videojuego, que especificarán si el videojuego tiene escenas de sexo, terror, desnudos, insultos, violencia, drogas o discriminación social o racial). En primer lugar, porque es voluntario y no todas las empresas están suscritas a él. En segundo lugar, porque estos códigos están creados y regulados por la propia industria. Tercero, por la ausencia de sanciones, más allá de la exclusión de la propia asociación. Y, finalmente, porque los distintivos por edades no dejan de ser una recomendación que los usuarios o las usuarias atenderán o no, pues quienes se encargan de vender y alquilar los productos no realizan una labor de control al respecto.

el análisis de los videojuegos y sus consecuencias. En él, se sintetizan las conclusiones de esta investigación y se proponen una serie de actividades de trabajo interactivas con los chicos y las chicas. La finalidad de la misma es ofrecer una serie de actividades concretas, que pueden ser incorporadas al currículum de aula en las diferentes áreas, tanto en primaria como en secundaria, para introducir el análisis de los videojuegos en el ámbito escolar o utilizarlas en otros espacios educativos más informales o próximos al entorno familiar. La metodología de trabajo que se propone en esta guía de actividades se basa en la experimentación, la reflexión y la actuación, puesto que el mero conocimiento intelectual de los contenidos de los videojuegos, de los valores que promueven, no lleva a un cambio de actitudes. Es necesario analizar y experimentar cuáles son los mecanismos y las estrategias que generan un tipo de pensamiento, una serie de creencias, para poder cambiarlas.

Esto supone un proceso que implica tres pasos: primero, conocer; segundo, reflexionar, y tercero, actuar. Por eso, se han dividido las actividades en bloques que ayudan a «sumergirse» progresivamente en este proceso cada vez más profundo y comprometido. Se parten de aquellas actividades que ayudan a «aprender a mirar» los videojuegos hasta llegar a proponer una actuación transformadora que provoque un cambio de actitudes y de valores. De cara a su inclusión en el currículum escolar, para cada una de las actividades se especifican las áreas en las que se pueden desarrollar, así como los niveles para las que son más adecuadas. Y en los bloques de actividades se concretan los objetivos de aprendizaje que se pretenden en función del currículo establecido, así como los contenidos que se desarrollan y los criterios de evaluación que se pueden aplicar.

Tanto la publicación íntegra de la investigación, como la guía didáctica, se pueden descargar gratuitamente en la siguiente página web: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Public21.htm>

Referencias bibliográficas

- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2001): *Haz clic y tortura. Videojuegos, tortura y violación de derechos humanos*. Madrid, Amnistía Internacional - Sección española.
- BONDER, G. (2001): *Las nuevas tecnologías de la información y las mujeres: reflexiones necesarias*. Reunión de Expertos sobre Globalización, Cambio Tecnológico y Equidad de Género. Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001. (Consultado el 23 de noviembre de 2003). En http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/nue_tec.htm

- BRUNNER, C.; BENNETT, D.; HONEY, M. (1998): «Girl Games and Technological Desire», en J. CASSELL; H. JENKINS: *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games* (72-88). Cambridge, MIT Press.
- CARNAGEY, N.; ANDERSON, C.; BUSHMAN, B. (2006): «The Effects of Video Game Violence on Physiological Desensitization to Real-Life Violence», en *Journal of Experimental Social Psychology*, (42), 4, pp. 532-539.
- CASSELL, J.; JENKINS, H. (1998): «Chess for Girls? Feminism and Computer Games», en J. CASSELL; H. JENKINS: *From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games* (2-45). Cambridge, MIT Press.
- CHILDREN NOW (2003): *Fair Play? Violence, Gender and Race in Videogames*, en <http://www.childrennow.org> (consultado el 15 de noviembre de 2004).
- DÍAZ PRIETO, M. (2003): «Las dificultades de probar la relación causa-efecto», en *La Vanguardia*, 08-junio-2003.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J.; TERRÓN BAÑUELOS, E.; ROJO FERNÁNDEZ, J. (2001): «Videojuegos: cuando la violencia vende», en *Cuadernos de Pedagogía*, 305, pp. 79-83.
- (2002): «La violencia en las organizaciones escolares y los videojuegos», en J. GAIIRÍN; P. DARDER (eds.) (2002): *Estrategias e instrumentos para la Gestión Educativa* (82/54-82/62). Barcelona, Práxis.
- ESNAOLA HORACEK, G.A. (2003): «Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos», en *Etic@net*, 1, pp. 1-10.
- ESTALÓ, J.A. (1995): *Los videojuegos. Juicios y prejuicios*. Barcelona, Planeta.
- FAD (FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGADICCIÓN) (2002): *Jóvenes y Videojuegos: Espacio, significación y conflictos*. Madrid, FAD, Injuve.
- FERNÁNDEZ, C. (2003): «Videojuegos peligrosos», en *Fusión*, marzo 2003 (suplemento de Asturias).
- GALTUNG, J. (2003): *Violencia cultural*. Gernika-Lumo, Gernika Gogoratuz.
- GERZON, M. (1982): *A Choice of Heroes: The Changing Face of American Manhood*. Boston, Houghton Mifflin Co.
- GÓMEZ CAÑETE, D. (2001): «Ideología y videojuegos», en *Revista en.red.ando*. En <http://enredando.com> (consultado 30-julio-2001).
- (2002): «Joysticks y fusiles», en *Revista en.red.ando*. En <http://enredando.com> (consultado 11-junio-2002).
- (2003): «La guerra de los que juegan», en *Revista en.red.ando*. En <http://enredando.com> (consultado el 21-abril-2003).
- GROS, B. (coord.) (1998): *Jugando con videojuegos: Educación y entretenimiento*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

- (2002): «Videojuegos y alfabetización digital», en *en.red.antes*, 318, 7 de mayo. En <http://enredando.com> (consultado el 12-junio-2002).
- JONES, G. (2002): *Killing Monsters*. London, Sega.
- LEVIS, D. (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona, Paidós.
- MALES, M. (1999): *Framing Youth*. New York, Basic books.
- MARQUÈS (2000): «Videojuegos: Efectos psicológicos», en *Revista de Psiquiatría Infantil y Juvenil*, 2, pp. 106-116.
- MIEDZIAN, M. (1991): *Chicos son, hombres serán*. Madrid, horas y HORAS.
- MUÑOZ LUQUE, B. (2003): «Mujer y poder: una relación transgresora», en *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 8-14.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (1997): «Presentación», en D. LEVIS (1997): *Los videojuegos, un fenómeno de masas* (13-15). Barcelona, Paidós.
- PITA, X. (2004): «Mujeres virtuales. Las heroínas de videojuegos evolucionan», en *Game-Live PC*, 36, pp. 28-31.
- (2003): «Las flores del mal. Los antagonistas virtuales también hacen historia», en *Game-Live PC*, 29, pp. 27-31.
- PUGGELLI F. C. (2003): «I videogiochi e il processo di socializzazione», en R. MARAGGLIANO; M. MELAI; A. QUADRIO: *Joystick. Pedagogia y videogame* (115-125). Milan, Disney Libri.

Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro

Carme Panchón e Iglesias

Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona
Subdirectora del Instituto de Infancia y Mundo Urbano¹

Resumen

Poner fin a la violencia de género constituye uno de los retos de nuestra sociedad y uno de los principales desafíos para los derechos humanos. Para evitar este problema, se ha de pasar a la acción desde diferentes frentes, promoviendo un modelo de sociedad más social, más igualitario y de calidad. En este sentido, las primeras acciones que se han de contemplar son la prevención, el cambio de actitudes, la formación y, también, un compromiso con los Derechos Humanos. Prevenir quiere decir incidir en las causas de la violencia para evitar su repetición. La prevención en el ámbito educativo es una herramienta eficaz para romper con las relaciones de dominio y los estereotipos sexistas.

Palabras clave: desigualdad, dominio, diferencia, violencia de género, derechos, intervención educativa, prevención.

Abstract: *Alternative educational models which imply the acknowledgement and recognition of others (especially women)*

To put an end to gender-based violence constitutes one of the challenges in our society and one of the main challenges of Human Rights. In order to avoid this problem we must take action from different angles, thus promoting a more social, egalitarian and qualitative society model. In this way, the first actions that must be considered are prevention, attitude change,

¹ El Instituto de Infancia y Mundo Urbano es un Consorcio entre el Ayuntamiento de Barcelona, la Diputación de Barcelona, la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Abierta de Cataluña (UOC) (www.ciimu.org).

training and also an involvement with Human Rights. Prevention means to look for the roots of violence in order to avoid the repetition of violent acts. Prevention in an educational scenario is an effective tool to break up power-based relationships and sexist stereotypes.

Key words: inequality, domination, difference, gender-based violence, rights, educational intervention, prevention.

«...Esta plaza se llama Libertad y por eso le quitan las baldosas. Si uno tuviera tiempo sentiría como veinte minutos de vergüenza»
(Mario Benedetti, *Las baldosas*, 1962-1963)

Introducción

El siglo XX se caracterizó por la lucha por los derechos de las personas. A su vez, fue considerado como el siglo de las mujeres por los grandes avances conseguidos gracias a la evolución de los textos legales y a la lucha de los movimientos feministas, sociales y políticos, que han tenido un papel determinante en muchos de los cambios que habidos en nuestra sociedad. «La realidad de las mujeres en España ha dado un salto de vértigo: en dos generaciones hemos pasado de un pseudoanalfabetismo femenino a la entrada masiva de las mujeres a la universidad» (Tomé, 2002, p. 169).

De todas formas, es una realidad que vivimos en una sociedad desigual, en la que las diferencias recaen estructuralmente sobre los grupos más vulnerables. Algunas situaciones chocan frontalmente con los derechos reconocidos en diferentes leyes, incluida la Constitución española de 1978.

En este sentido, administraciones, organizaciones y profesionales trabajan reivindicando, no la conquista de los derechos, puesto que éstos ya se han alcanzado, sino la justicia en la aplicación de los mismos. A pesar de que el artículo 14 de la Constitución española (1978) remarca que «Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social», sigue habiendo violencia contra las mujeres, lo que representa un reto y una amenaza para los Derechos Humanos y pone de manifiesto una cierta inoperancia de los gobiernos a la hora de lograr su cumplimiento efectivo.

No se puede obviar que, hasta el mes de noviembre de 2006, se han contabilizado 60 mujeres muertas en el Estado español⁹ a causa de la violencia de género. Poner fin a la violencia contra las mujeres es un reto presente para un mundo futuro mejor, en el que la prevención en el ámbito educativo y la incorporación de la comunidad como coeducadora ayudarán a encontrar respuestas efectivas para este complejo problema social.

Igualdad entre los sexos. Igualdad entre las personas

«Tradicionalmente se consideraba que el sexo era el factor determinante de las diferencias observadas entre varones y mujeres y que era el causante de las diferencias sociales existentes entre las personas sexuadas en masculino o femenino. Sin embargo, desde hace unas décadas, se reconoce que en la configuración de sexo radican gran parte de las diferencias anatómicas y fisiológicas entre los hombres y las mujeres, pero que todas las demás pertenecen al dominio de lo simbólico, de lo sociológico, de lo genérico y que, por lo tanto, los individuos no nacen hechos psicológicamente como hombres o mujeres sino que la constitución de la masculinidad o de la feminidad es el resultado de un largo proceso, de una construcción, de una urdidumbre que se va tejiendo en interacción con el medio familiar y social» (Mayobre, 2006, p. 21). El término *sexo* nos remite a las diferencias biológicas, anatómicas, cromosómicas y fisiológicas que distinguen entre sí al hombre y a la mujer. El término *género* se refiere a la construcción cultural que se realiza sobre esas diferencias, es decir, al proceso de socialización por el que cada sujeto asume las pautas de comportamiento y las expectativas propias de su sexo.

Numerosos textos legales establecen la igualdad entre las personas. El marco de referencia es la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobado el 10 de Diciembre de 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta Declaración se ha visto desarrollada normativamente por los pactos complementarios de los derechos

⁹ Con fecha 23 de Noviembre de 2006, la presidenta del Observatorio de Violencia de Género, Montserrat Comas, comunica que, hasta ese momento, han muerto 60 mujeres durante el 2006, lo que supone una media de 5,4 días entre cada asesinato. Sin embargo, esta cifra contrasta con la que presenta la Red Estatal de Organizaciones contra la Violencia de Género. Según el dossier de prensa de esta organización, hasta el 16 de Noviembre de 2006, se habían registrado 110 muertes. Comparando con la situación de la violencia doméstica con Francia, vemos que allí la media es de una mujer muerta cada tres días. También existen datos sobre la violencia que sufren los hombres en ese país, donde fallece uno cada 14 días.

civiles y políticos, y de los derechos económicos, sociales y culturales. Posteriormente, también se han promulgado otros textos específicos en defensa de los derechos de la infancia y de las mujeres.

En relación con la situación específica de la violencia contra la mujer, en 1994, la Asamblea General de Naciones Unidas publicó la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (Resolución 48/104), en el marco específico de los Derechos Humanos. Según ésta las mujeres han de disfrutar de los derechos y libertades fundamentales y estos han de ser protegidos, entendiendo que las diferentes formas de violencia contra la mujer son violaciones de los Derechos Humanos. Esta Declaración amplía también el concepto de violencia contra las mujeres, ya que incluye tanto la violencia física, psicológica y sexual, como las amenazas de sufrirla, ya sea en el contexto familiar, la comunidad o el Estado. Otra cuestión importante es la que hace referencia al tipo de violencia ejercida por los hombres contra las mujeres por el mero hecho de ser mujeres.

Para hacer frente a esta situación de discriminación en la que ser mujer puede constituir un factor de riesgo para ser víctima de violencia, hay que eliminar patrones culturales machistas que defienden la subordinación de las mujeres a los hombres.

En este sentido, e incorporando una perspectiva global, diez años más tarde, surge, en nuestro entorno, un importante texto legal, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección Integral contra la Violencia de Género. Esta norma plantea, entre numerosas actuaciones, introducir la educación para la igualdad entre hombres y mujeres en el currículo educativo. Las leyes ofrecen, en general, un marco para la justicia que va más allá de las medidas exclusivamente penales, ya que apuesta por una educación no sexista y por la integración en la sociedad de las mujeres que han sido víctimas de la violencia de género.

Igualdad real de oportunidades desde la educación

La escuela es un reflejo de la sociedad, por tanto, hace perceptibles «las situaciones de discriminación que vivimos las mujeres, docentes y alumnas, en una escuela que, de modo dominante aunque no exclusivo, se rige por normas, contenidos y experiencias hechas a la medida masculina» (Blanco, 2006, p. 60).

Con la incorporación de la escolarización mixta, se depositaron grandes esperanzas en la contribución del sistema educativo a que las diferencias de género no fueran

discriminatorias. Ni el gran paso que supuso en su momento la Ley General de Educación de 1970, ni la LOGSE, en 1990, consiguieron uno de los objetivos que se planteaban: «la igualdad real de oportunidades para chicas y chicos».

Aunque las chicas y los chicos se hayan incorporado por igual a las diferentes etapas de del sistema educativo, aún estamos lejos de un «sistema coeducativo» capaz de dar cuenta de la desigualdad sociocultural que se constituye a partir de remarcar las diferencias sexuales. Educar en el sexismo no sólo legitima, sino que mantiene las diferencias que aún existen entre hombres y mujeres lo que se refiere a su posición social y su poder.

En este momento, es uno de los objetivos que se ha de conseguir a partir de la puesta en marcha de la nueva legislación, y que requiere tener en consideración aspectos curriculares, metodológicos y organizativos. Se espera que el actual marco legal en esta materia (dejando de lado valoraciones de cómo se ha desarrollado el proceso de reforma educativa), la LOE, permita poner en práctica un modelo de educación para la democracia, basado en el respeto de los derechos de las personas y que promueva la construcción de identidades (femeninas y masculinas) que no reproduzcan estereotipos sexistas.

Los principios educativos fundamentales de la LOE giran en torno a la consecución de una educación de calidad para todas las ciudadanas y los ciudadanos; al establecimiento de una responsabilidad compartida entre todos los agentes de la comunidad educativa, y a una sintonía con los objetivos educativos básicos de la Unión Europea.

Desde la óptica del marco legislativo, existe y se postula una igualdad entre hombres y mujeres que no debe permanecer exclusivamente en el plano teórico: se ha de luchar para que sea operativa en la práctica.

La violencia

La violencia constituye una de las mayores lacras de la sociedad actual. Según la Organización Mundial de la Salud, la violencia entre las personas causa aproximadamente unas 850.000 muertes al año, y ocasiona numerosos daños físicos y emocionales.

Hay violencia cuando alguien somete a otra persona a sus deseos y voluntades por considerarla inferior y por creerse con el derecho y la justificación para hacerlo. Identificamos situaciones de violencia con la utilización de la fuerza, del dominio, de la invasión, de la obligación y de abuso de poder de unos hacia otros. Hablamos de

violencia en cualquier situación en la que alguien ejerce un poder (físico, psicológico, emocional, sexual o de explotación) sobre otro ser humano, perjudicando e impidiendo el desarrollo normalizado de su persona.

Uno de los principales ejes de actuación de cualquier gobierno democrático es la lucha contra cualquier tipo de violencia. Por tanto, se han de desarrollar mecanismos educativos y sociales que permitan prevenir todo tipo de violencia, en especial, la violencia de género, que es un problema social de primera magnitud que nos afecta a todos, y dado que la violencia es una conducta aprendida que se puede modificar (Alberdi, 2005; Rojas, 2005).

La violencia contra las mujeres es una construcción social y no una manifestación espontánea de la naturaleza, por lo que hay que tener en cuenta que los mecanismos de aprendizaje son los mismos para un tipo de conducta que para otro. Niehoff (2000) afirma que no existe un único elemento que conduzca a predecir y/o a explicar las manifestaciones agresivas del hombre. A su vez, desmitifica y no justifica los sesgos sobre la relación del exceso de testosterona o de las oscilaciones de serotonina con el comportamiento violento de ciertos hombres. Descarta que la teoría biológica sea suficiente para explicar este fenómeno.

Sanmartín (2000) manifiesta que, a pesar de que nadie es pacífico por naturaleza, si se puede hacer una distinción entre agresividad y violencia, «el agresivo nace, el violento se hace» (p. 11) «la biología nos hace agresivos; pero es la cultura la que nos hace pacíficos o violentos» (...) «la cultura puede inhibir nuestra agresividad, pero también puede hipertrofiar nuestra agresividad que, de ser un instinto al servicio de nuestra supervivencia, puede pasar a ser una conducta intencionalmente dañina para el Otro por razones muy distintas de la propia eficacia biológica» (...) «Decir que somos agresivos por naturaleza no conlleva aceptar que también por naturaleza seamos violentos. No hay violencia, si no hay cultura. La violencia no es un producto de la bioevolución. Es un resultado de la llamada en sentido amplio «tecnoevolución» porque la técnica ha jugado un papel decisivo en la configuración de la cultura» (p. 20).

Sanmartín, con sus estudios sobre la violencia, sostiene que hay una interacción entre los factores biológicos y los factores sociales. Concibe la violencia como un producto de la influencia recíproca que se da entre la cultura y la biología, y que se manifiesta en nuestra sociedad en diversos contextos y de forma diferente.

La complejidad de la sociedad actual genera nuevas formas de conflicto y violencia, tanto en los espacios privados, como en los públicos. En este sentido, se tiene que reflexionar sobre los diferentes contextos de socialización de las personas, y, además, hay que identificar los conflictos y las situaciones de violencia, considerar las posibles

causas y analizar la utilidad de las respuestas ofrecidas desde la perspectiva de quien presenta la necesidad. Si dichas respuestas no son realmente efectivas, habría que aportar nuevas estrategias socioeducativas que constituyan una alternativa pedagógica, y ayuden a la gestión y a la resolución positiva de estos conflictos. Las estrategias pedagógicas han de estar orientadas a la resolución alternativa de conflictos, la mediación y la educación para la paz.

Violencia contra las mujeres

La violencia contra las mujeres supone una trasgresión de los Derechos Humanos y uno de los principales desafíos para las garantías de estos derechos a causa de la universalización del problema. «La violencia contra las mujeres es probablemente la violación de los derechos humanos más universal de todas las que se producen actualmente» (...) «las estadísticas muestran que en ningún rincón del planeta se garantizan plenamente los derechos humanos de las mujeres» (Naredo, 2005, p. 33).

Desde hace años, numerosas organizaciones y entidades velan por la aplicación de estos derechos y trabajan incansablemente visibilizando las situaciones de injusticia y potenciando la sensibilización, la divulgación de este fenómeno e intentando incidir en las causas que lo provocan. En este sentido, hay dos textos que han constituido un punto de inflexión positivo y de avance en la conceptualización e investigación de la violencia contra las mujeres.

El primero es el Informe de UNICEF, de 1997, «El progreso de las naciones», que argumentaba que la violencia contra la mujer no era exclusiva de unos países determinados ni de unas situaciones socioeconómicas específicas, a la vez que insistía en que la educación era un instrumento fundamental para combatir la desigualdad en general y, muy especialmente, la desigualdad entre hombres y mujeres. «La violencia contra la mujer no se da solo en los países menos desarrollados, también en el norte es una práctica frecuente, muchas veces incluso dentro del propio hogar. En Estados Unidos, cada nueve segundos se produce una agresión física a una mujer por parte de su pareja. Lo más alarmante es que la mayor parte de esta violencia de género no sólo queda impune, sino que es tolerada en silencio, tanto por parte de la sociedad, como de sus víctimas» (UNICEF, 1997)³.

³ UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (www.unicef.org).

«Educación contra la desigualdad: en todas las sociedades, la pobreza, la discriminación, la ignorancia y el malestar social son factores que acentúan la violencia contra las mujeres. Sin embargo el enemigo más persistente de la seguridad de la mujer son las tradiciones que defienden el dominio masculino y el sometimiento femenino» (...). «Esta situación puede cambiar, pero para ello, no basta con penalizar los casos concretos. Los textos legales, son, sin duda, buenos instrumentos para apoyarse. Aumentar la participación de la mujer en puestos de poder y sobre todo facilitarle una buena educación son elementos claves para acabar con esta forma de violencia. La educación es una medida fundamental para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres y acabar con la violencia de género» (UNICEF, 1997).

El que la violencia contra las mujeres no sea una situación aislada no puede servir de justificación o para tranquilizarnos tanto personal, como socialmente. Así lo destacaba otro importante documento, el Informe que Amnistía Internacional presentó en 2004 para poner en marcha la campaña mundial de dos años de duración «Basta de violencia contra las mujeres». Esperemos que campaña contribuya a la eliminación de la violencia ya que «las estadísticas indican que cada día, en el ámbito de la Unión Europea, casi dos mujeres mueren a consecuencia de la brutalidad sexista en el círculo familiar».

Dos años antes, y a raíz de otro informe presentado en 2002 por esta organización, se afirmaba que la situación de violencia de género en el ámbito familiar en España era insostenible y que se tenían que tomar medidas transversales, en las que estuvieran implicadas diferentes instancias, ya que «la familia y el domicilio privado, considerados míticamente santuarios de tranquilidad y referentes de seguridad, son para millones de mujeres un lugar de sufrimiento donde reciben malos tratos, tortura y hasta la muerte» (Amnistía Internacional, 2002).

Violencia de género

En la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, se señala que «La violencia contra las mujeres es todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada».

«Esta violencia incluye la violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con

la dote, la violación relacionada con el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educativas y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado dondequiera que ocurra».

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que la violencia hacia las mujeres no es exclusiva de determinados entornos socioeconómicos y profesionales deficitarios, que se produce en todos los ambientes y ámbitos sociales; que el origen de esta violencia radica en la diferencia básica entre hombre y mujer, en el concepto de género y en la diversidad de factores que intervienen en la reproducción de mensajes y de estereotipos, así como en las actitudes y las actuaciones, tanto personales, como sociales, que comporta este tipo de violencia. Esta violencia hacia las mujeres provoca daños (físicos y psicológicos) que también se extienden al conjunto de la familia, especialmente a los hijos e hijas. Algunas veces, estos daños son irreversibles: la muerte de la mujer y/o la de los hijos e hijas. La muerte física y las grandes secuelas con las que luego se tienen que enfrentar los hijos, además de la pérdida, y el hecho de tener un padre agresor y/o criminal y una madre víctima y/o muerta.

Las hijas y los hijos víctimas de la violencia de género en su ámbito familiar se pueden considerar víctimas de violencia familiar y también víctimas de maltrato infantil. Según datos aportados por estudiosos del tema –como Almanzor (2004)–, «se puede afirmar que las niñas y niños que viven en un hogar con agresiones entre la pareja tienen entre tres y nueve veces más posibilidades de ser maltratados físicamente por sus padres» (...) «que ser espectadores y de convivir en un ambiente de violencia de género tiene un impacto sobre su desarrollo emocional y sobre sus sistema de relaciones» (...) «siguiendo con los estudios que han evaluado los efectos a largo plazo que desarrollan los hijos e hijas testimonios de la violencia entre sus padres, indican que estos niños y niñas presentan más problemas de adaptación psicológica y social, más violenta en las relaciones de pareja, niveles superiores de comportamiento antisocial y más síntomas depresivos y traumáticos» (Almanzor, 2004, pp. 43-48).

Existe la creencia de que ya se ha conseguido la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, las situaciones de violencia de género ponen de manifiesto que esta igualdad aún no se ha logrado. Sigue habiendo imposición del sexo masculino sobre el femenino, el predominio de unos valores machistas arraigados en la sociedad, y una dominación del hombre sobre la mujer en sus diversas manifestaciones, desde las más

ancestrales y primitivas, a las más sofisticadas de la actualidad. Es necesario seguir insistiendo en la necesidad de favorecer el reconocimiento de la diversidad, de mejorar la convivencia y de promocionar la igualdad de oportunidades. La diversidad es un hecho permanente en nuestra sociedad, y favorecer su reconocimiento nos permitirá aceptar la existencia de pluralidad de personas que se caracterizan, entre otras cosas, por la diversidad de sus capacidades, de sus culturas, de sus etnias y, también, por su género. Una pluralidad de personas que, en gran parte, vive frecuentemente situaciones de desigualdad social y política.

No se ha de reducir a las mujeres a una sola categoría, pero todas ellas tienen algo en común, ya que, si comparamos a las mujeres con los hombres de una misma sociedad y de un mismo estrato social, éstas se ven afectadas por un estatus de género inferior. Las mujeres no son un grupo homogéneo, pero, estadísticamente, tienen un menor acceso a los recursos y ocupan posiciones de menos poder y prestigio (Carranza, 2002). Así, el paro afecta más a mujeres que a hombres, y sus salarios son más bajos aunque realicen igual trabajo⁴. La pobreza se va feminizando y es necesario incorporar indicadores de género a la lucha contra la exclusión social. La desventaja social es la consecuencia de la desigualdad de oportunidades. Las investigaciones referidas a esta cuestión destacan que los obstáculos para la igualdad de oportunidades se encuentran en la familia, la escuela o el entorno social. Por lo tanto, resulta fundamental conseguir que en estos tres contextos las personas dispongan de la formación y de las condiciones necesarias para poder preparar su futuro. Futuro que ha de conllevar cambios en el plano social e institucional, fomentando la equidad y el crecimiento personal (Panchón, 2000).

Los cambios en la familia

¿Qué ofrecen las investigaciones y los estudios recientes sobre la familia? Estamos viviendo una serie de cambios sociales acelerados y sin precedentes, que, sin duda alguna, tienen un gran efecto en el contexto familiar. Los cambios demográficos, políticos, tecnológicos y culturales ejercen una gran influencia en la vida cotidiana, espe-

⁴ Según el Índice Laboral de Manpower (2006), en el que se recoge un estudio de la situación de Francia, Gran Bretaña, Italia, Alemania, y España (Noviembre, 2005), la media de desigualdad salarial entre sexos en Europa es del 43,8%. Los y las jóvenes sin trabajo y las mujeres maltratadas constituirán nuevos perfiles de ciudadanía excluida.

cialmente en la familia y en la escuela, lo que condiciona y enmarca los valores, las actitudes y las percepciones en las relaciones interpersonales. Algunos ejemplos de esta realidad son el envejecimiento de la población; el cambio en los modelos y en las funciones de la familia –ha aumentado el número de familias monoparentales y pluri-parentales o de más de un núcleo familiar⁵–; el descenso de la natalidad y el descenso, por tanto, de la población en edades juveniles y activas⁶; el incremento de fenómenos como la migración o la movilidad de las personas; la globalización-localización y sus repercusiones en el sistema económico; la incorporación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana, especialmente del teléfono móvil e Internet; el desafío económico y social que supone los sistemas de seguridad social, de salud, de educación, de vivienda y de trabajo, entre otros.

Estas transformaciones afectan a las familias, produciendo una crisis de autoridad en el modelo familiar tradicional y, sobre todo, en la relación padres-hijos. Aparecen nuevos modelos familiares, más diversos, y se desarrollan dinámicas familiares más democráticas, menos jerarquizadas y más horizontales.

La edad media de maternidad ha aumentado –en la ciudad de Barcelona, por ejemplo, en el año 2002, el 40% de los nacimientos correspondían a madres entre 30 y 34 años. Las familias siguen siendo *estrechas*, es decir, de pocos miembros, y el número de hijos/hijas es, mayoritariamente, uno o dos por núcleo familiar. De todas formas, quizás el dato más espectacular referido a Cataluña, sea el incremento, en 2002, de las rupturas conyugales, que superan la media Europea, con las repercusiones que este hecho tiene en el ámbito familiar.

Otro aspecto de gran incidencia en la vida familiar es la dificultad para poder compatibilizar y equilibrar la vida laboral, familiar y personal, y la falta de tiempo para compartir entre los miembros de la familia, que llevan a unas dinámicas familiares en las que, a veces, resulta difícil poner en práctica un modelo educativo de disciplina familiar democrático y participativo. Los modelos despectivos o comprensivos predominan, sobre todo, en las familias con hijas e hijos adolescentes.

Cada vez más, las funciones ejecutivas que corresponden a la familia (educación, cuidado y control) se desplazan a otros contextos –la escuela, el Estado, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, especialmente, Internet. Por ello, es nece-

⁵ En Cataluña, se ha producido en los últimos 10 años un incremento de familias monoparentales con hijos menores de 16 años, encabezadas por una mujer sola (la cifra ha pasado de 35.694 a 56.298) y, en el mismo período, las familias encabezadas por hombres han doblado, pasando de 7.026 a 14.752. En el mismo año, el número de hijos ha pasado de ser de uno a dos por núcleo familiar.

⁶ En pocas décadas se ha pasado en la mayoría de países europeos de tres o más niños/niñas por persona mayor de 65 años, a menos de uno/a. (CIIMU: *Informe 2004: «Infancia, famílies i canvi social a Catalunya»*. Barcelona, CIIMU, www.ciimu.org).

sario poner en marcha un conjunto de programas de colaboración y de formación destinados tanto a ayudar a las familias en la consecución de sus funciones parentales, como para mejorar sus habilidades de comunicación y de relación. La prevención de situaciones que se puedan complicar y deteriorar, hasta el punto de no poder ya recuperarse, implica pensar en los sujetos como primeras personas. Además, ha de plantearse a lo largo del ciclo vital de la familia y resulta mucho más *económica* que otras alternativas de intervención a *posteriori* una vez se han puesto de manifiesto las problemáticas. La educación y la formación de las familias en diferentes habilidades normalizadoras son las claves para que, desde dentro, éstas puedan cambiar las situaciones problemáticas utilizando sus propios recursos. Esto nos lleva a prestar atención a cómo en la familia se instruye a sus miembros. ¿Se instruye a las chicas y a los chicos de la misma manera o de una manera no sólo diferente, sino también desigual?

Brullet -en Gómez-Granell y otros, 2002- remarca la importancia que, en la socialización de niñas y niños, tienen los modelos que cotidianamente son vividos en la familia. Izarra y otros (*ídem*) plantean que «el modelo de mujer como principal responsable del trabajo doméstico y del cuidado de las personas, continúa presente. Así, y aún teniendo las mujeres cada vez más presencia permanente en el mercado laboral, en el ámbito doméstico no se ha producido una reestructuración de la división del trabajo. Esto supone una acumulación de trabajos, una doble presencia de las mujeres» (p. 156). Estos autores, refiriéndose a la encuesta «Joves a Barcelona», 2004), que se realizó en Barcelona a jóvenes entre 15 y 29 años, destacan que «en todas las situaciones de convivencia (incluida la emancipación), las chicas colaboran en las tareas domésticas con una frecuencia sensiblemente más alta que los chicos» (p. 157). Del análisis que realizan estos investigadores en relación a la bibliografía más reciente sobre *la falta de equidad en las relaciones familiares*, resaltan que los clásicos esquemas en los que la mujer soporta una gran carga del trabajo doméstico, añadida, en muchas ocasiones, al trabajo fuera de casa, se siguen reproduciendo y se sigue confirmando que las tareas domésticas se infravaloran, se identifican sobretudo con las hijas y las madres, y que el trabajo valorado como tal es el de fuera del hogar.

Como aspecto positivo destacan que las familias son, en términos generales, conscientes de esta situación, y buscan asesoría y ayuda de especialistas para que les orienten en aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas.

Esta es otra misión que, finalmente, también recae sobre el ámbito de la escuela. En algunos institutos, se han puesto en marcha asignaturas sobre «Tareas del hogar» vinculadas a otras materias del currículo en los primeros años de la ESO. Para Solsona (2002), una profesora impulsora de esta iniciativa, desde la posición de investigadoras

e investigadores *domésticos* se pretende huir de tópicos y clichés, facilitar enseñanzas científicas a chicos y chicas, y reivindicar el papel que realizan las mujeres en distintos ámbitos. Trabajando además y prácticamente la educación en valores desde las áreas curriculares más *científicas* o *técnicas*.

En torno a la escuela o el centro educativo en la actualidad

«La escuela es una encrucijada vital en la que la persona aprende creciendo en interacción social y en la que la sociedad confía como taller de entrenamiento y de aprendizaje para la vida adulta» (Martínez y Bujons, 2001, p. 12).

La escuela puede ser impulsora y generadora de cambios sociales o perpetuar esa sociedad que crea las situaciones de desigualdad. Los ejes de las desigualdades educativas son: el territorio, la clase social, la inmigración y el género⁷. Muchas son las preguntas que surgen en relación con la escuela. En este momento, una de las más frecuentes es si es posible intervenir desde la educación para contrarrestar los efectos sexistas de los mensajes que los medios de comunicación y de la publicidad presentan, y con los que contribuyen a la construcción y a la difusión a gran escala de los arquetipos tradicionales de lo masculino y de lo femenino⁸.

Como hemos comentado, cuando se impulsó la escuela mixta hace tres décadas, se esperaba que esta medida solucionaría el problema del machismo estructural y permitiría hacer frente a los «arquetipos machistas predominantes en nuestra sociedad»⁹, pero no solo no ha sido así, sino que tampoco se ha conseguido la coeducación esperada.

Reunir a chicos y chicas en un mismo espacio se equipara a la coeducación, creyendo que de esta forma se posibilita la igualdad entre unos y otras. Pero, ¿qué lenguaje se utiliza? ¿Cómo se utiliza el lenguaje en relación con la diferencia sexual? ¿Qué

⁷ «Els tres eixos de la identitat, classe, gènere i ètnia, en els espais socials juvenils». Investigación promovida por la Fundació Jaume Bofill y dirigida por Xavier Bonal.

⁸ Un ejemplo de estos mensajes: *Revista Super Pop*, 748 (publicación quincenal para adolescentes) de Ekdosis Publicaciones. «Sección chicos contra chicas», p. 14. «Las diferencias + cachondas... En su habitación». Lo presenta en dos columnas, chicos a la izquierda, domina el color azul; chicas a la derecha domina el color rosa. Cada columna destaca 10 características, (sin entrar en las imágenes que ilustran la página, la característica 1) Chicos: La habitación de los chicos es un campo de batalla y ¡más si tienen ordenador! No se despegan de su silla ni con aguarrás, forman parte del mobiliario...la característica 1) Chicas: La habitación de las chicas no es sólo una sala para dormir. Es donde se refugian, donde pasan horas cotilleando por el móvil, soñando con su chico...

⁹ Arquetipos machistas que afectan tanto a hombres, como a mujeres desde su nacimiento, en su socialización y sus relaciones interpersonales a lo largo de la vida.

protagonismos destaca? ¿Cómo se seleccionan los contenidos en los currículos y en los libros de texto? ¿Cómo son las interacciones entre el profesorado y el alumnado?

El centro educativo recibe y/o reproduce una cultura androcéntrica, en la que es muy difícil incorporar los puntos de vista y los saberes femeninos. La escuela sigue siendo todavía una realidad insuficientemente equitativa para las niñas y las adolescentes, en la que aún no se ha conseguido la eliminación de los estereotipos de género¹⁰.

El primer entorno de responsabilidad educativa es la familia. No obstante, la escuela debe contribuir a la erradicación de toda forma de dominación. Entendemos la educación en un sentido amplio, como una educación para el cambio personal y social, que compense las desigualdades –en el caso que nos ocupa, la desigualdad por razón de género.

La coeducación no es solo una asignatura que se incorpora al currículo educativo. Implica una profunda reflexión sobre el sistema educativo, la organización de los centros educativos, los contenidos que se imparten, los materiales de las diferentes asignaturas y la formación del profesorado. La implicación corporativa de los profesionales de la enseñanza va más allá de las posturas personales de algunos profesores y profesoras.

En el presente, se ha de ampliar el concepto de educación, y no ha de identificarse exclusivamente la educación con el centro educativo. En este proceso de aprendizaje y de relación que es la educación, se han de incorporar activamente otros agentes educativos, como la familia y la comunidad.

Si la finalidad del sistema educativo, del servicio público de educación, es ofrecer una formación sólida y polivalente que permita a las personas avanzar en las diferentes etapas de su ciclo vital a partir de la adquisición de unos contenidos, de unas habilidades y de un conjunto de valores que ayuden a poner en marcha sus potencialidades desde una perspectiva crítica y de actitudes para convivir en una sociedad democrática, diversa y cambiante... entonces, se ha de revisar la actual estructura de la administración educativa y de la planificación del sistema educativo.

Una escuela con una función social indiscutible se ha de adaptar más a las necesidades actuales. Tendría que ampliar la oferta normalizadora de sus funciones y ofre-

¹⁰⁰ Hay estereotipos que se asocian bien al patrón masculino, bien al patrón femenino, y que se reproducen en la educación sexista. Al patrón masculino se le atribuyen las características que se consideran propias del hombre: agresividad, insensibilidad, dureza, competitividad, acción, fuerza, etc. Mientras que al patrón femenino se le asignan las que se consideran propias de la mujer y que son, por lo tanto, opuestas al patrón masculino: debilidad, ternura, empatía, pasividad, dependencia, comprensión, etc. En este sentido, el sexismo es difícil de superar, ya que la cultura androcéntrica se manifiesta y se refuerza a través del lenguaje, de las costumbres y de los sentimientos. Los *estereotipos* (Torres y Antón, 2006) son modelos culturales asumidos acríticamente que se transmiten a través de la literatura, el arte, los medios de comunicación, etc., y que se caracterizan por incidir en la percepción que el individuo tiene de los demás y de sí mismo en función de su pertenencia a un sexo determinado.

cer una educación en el sentido más amplio, que incluye elementos tanto para el cuidado de los hijos, como para la educación de las familias.

El centro educativo, mediante su organización, ha de dar respuesta a la necesidad de formación –es decir, tanto de aprendizaje intelectual, como de formación humana– de un alumnado heterogéneo. Ha de proporcionar un modelo de convivencia y de participación que pueda ofrecer repuestas sin discriminar a nadie, sea cual sea su situación personal y social.

Solamente considerando todos los agentes educativos que, conjuntamente, participen de la educación de niñas, niños y adolescentes y se responsabilizan de ella, se podrá pensar en la escuela como una institución que forma parte de la sociedad y tiene sentido como servicio público dentro de un proyecto de desarrollo comunitario.

Como evitar la violencia de género

Nos gustaría encontrar respuestas a las preguntas acerca de qué se puede hacer, qué podemos hacer desde las diferentes instancias para evitar la violencia de género.

Estamos ante una realidad que es, como todas, susceptible de cambio. Por lo tanto, se han de introducir algunas soluciones que permitan, en la práctica cotidiana, mejorar la calidad educativa de los procesos formativos de las instituciones, especialmente de la familia y de la escuela.

La única manera de terminar con este problema es pasando a la acción desde diferentes frentes. Una de las claves está en poder promover entornos favorables de desarrollo familiar, educativo y social. Solamente gestionando la diversidad, para dar a cada uno lo que necesite, se podrá luchar cara a cara contra la discriminación y promover la igualdad de las personas. Esta igualdad hace referencia tanto a la igualdad de oportunidades, como a la igualdad de acceso a los recursos y a la participación social. En este sentido, pasar a la acción ha de comportar poder desarrollar las acciones positivas necesarias para que esta igualdad sea posible para las mujeres en su conjunto y, especialmente, para las mujeres maltratadas.

Pasar a la acción también requiere un modelo de sociedad más social, más igualitaria y de calidad. Una sociedad que, con la incorporación y el diálogo de todos los sectores implicados, se organice para conseguir que la inclusión social sea el objetivo primordial.

En este compromiso con un proyecto de sociedad, las primeras acciones en relación con la violencia contra las mujeres han de contemplar la prevención, el cambio de actitudes, la formación y también un compromiso con los Derechos Humanos.

Esto se podrá llevar a cabo si se aumentan los recursos económicos y humanos para poder hacer efectivas las actuaciones previstas en la Ley orgánica 1/2004, e implementando unas políticas familiares y sociales que hagan realidad la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

La prevención

La prevención de la violencia, es un reto para la educación. Prevenir quiere decir incidir en las causas de la violencia para evitar su repetición. La prevención en el ámbito educativo es una herramienta eficaz para romper con las relaciones de dominio. Al mismo tiempo, la educación proporcionará los elementos de juicio necesarios para reconocer los estereotipos y su influencia en la relaciones y en el desarrollo de las capacidades de los jóvenes.

La prevención y la detección de las conductas abusivas entre los jóvenes por razones de género son fundamentales, sobre todo, en edades adolescentes, en las que se está configurando la propia identidad y el estilo de vida. Hay que remarcar incansablemente que la violencia se aprende y, por tanto, que es necesario establecer un punto de partida común respecto al contexto y las causas sobre las que es necesario entender y trabajar la violencia de género entre los jóvenes, pues ésta será una herramienta que ayudará a romper el maltrato.

Hemos de destacar, a su vez, la importancia de la prevención desde los contextos más cercanos, donde las emociones tienen un papel crucial. Es necesario fomentar la Adquisición de competencias emocionales que contribuyen a un mejor y más feliz desarrollo de las personas. La comunidad coeducadora será el marco idóneo para abordar la no discriminación por razón de sexo y la prevención de conductas violentas.

Se ha de incorporar a la prevención la *pedagogía de la gestión positiva de conflictos*. Esta pedagogía ayudará a desarrollar aptitudes para identificar que determinados comportamientos y actitudes a veces generan conflicto o bien mejoran las habilidades para su gestión. Uno de sus ejes fundamentales implica el desarrollo de la empatía en las personas, de la capacidad de ponerse en el lugar del otro o de la otra. Esto ayudará a constatar la influencia de la poca capacidad para la empatía en la aparición, desarrollo y gestión del conflicto. Situarse en el lugar del otro, requiere ejerci-

tar la escucha en uno mismo. Esta pedagogía nos permite conocer sistemas alternativos para la resolución de conflictos y profundizar en ellos –sistemas como, por ejemplo, la mediación. La mediación resulta especialmente adecuada para entornos familiares y educativos. El compromiso en la búsqueda y consecución de pactos permite introducir un modelo de responsabilidad. La cooperación en las relaciones humanas ante un conflicto es lo que otorga a la educación el carácter de gestión pedagógica del conflicto.

Cambio de actitudes

Este cambio se conseguirá a partir del desplazamiento de los corsés y de los estereotipos tradicionales de género y contribuirá a combatir el androcentrismo cultural que sigue menospreciando las aportaciones de las mujeres al conocimiento, a la convivencia y al progreso.

Al mismo tiempo, también se tendrá que conseguir «el reconocimiento de este conflicto». No se pueden ignorar las causas del conflicto, ya que, si se ignoran las causas, los conflictos se reproducen y no se encuentra salida para ellos.

Los conflictos no se pueden separar de las emociones. En este sentido, las emociones pueden facilitar o imposibilitar su resolución. La toma de conciencia de las propias emociones permitiría regularlas mejor y conseguir los efectos deseados.

Desde la *educación emocional*, se pueden adquirir competencias emocionales que faciliten una solución, y que mejoren el bienestar personal y social. Precisamente la categoría de «conflictos emocionales» es una de las que más abunda –difícil asunción de críticas, falta de empatía y de comunicación–. Estamos siempre inmersos en un permanente diálogo entre la cognición y la emoción y el desarrollo de las competencias emocionales es un proceso continuo, y todo ello tiene una gran importancia para el cambio de actitudes sobre la violencia y sus posibles causas.

Formación

La formación ha de dirigirse a los ámbitos familiar, escolar y social, haciendo especial énfasis en aquellos contextos en los que se conviva familiar y/o profesionalmente con infancia y adolescencia. Esta formación se puede conseguir a partir de *Talleres educativos* en los que se combinen enseñanzas teóricas y prácticas que permitan una

reflexión crítica y, a su vez, la transformación de las relaciones de desigualdad. Por tanto, los llamados *Talleres para la igualdad* son óptimos para desarrollar estos aspectos en edades comprendidas entre los 8 y los 12 años.

Otro enfoque tienen los *Talleres educativos para la prevención de la violencia de género*, preferentemente orientados a un público de entre 14 y 15 años¹¹. También para estas franjas de edad se han puesto en marcha los *Talleres educativos comunitarios para la prevención de la violencia de género entre los jóvenes*, en los que se resaltan las oportunidades que se obtienen desde el trabajo comunitario y en red.

De acuerdo con la perspectiva de los talleres educativos comunitarios, se llevan a cabo *programas comunitarios de género* que incorporan la perspectiva de género como algo transversal, como una estrategia global para promover la igualdad entre los géneros. Tal como remarcan las protagonistas de esta metodología basada en la acción-aprendizaje, «La transversalización del enfoque de género no consiste simplemente en añadir un *componente femenino ni un componente de igualdad entre los géneros* a una actividad existente. Es así mismo algo más que aumentar la participación de las mujeres. Significa incorporar la experiencia, el conocimiento y los intereses de las mujeres y los hombres para sacar adelante el programa de desarrollo» (RAAC)¹².

Los *Talleres educativos* están dirigidos, principalmente, a hombres, con el objetivo de posibilitar la reflexión crítica sobre la «masculinidad hegemónica». Si se pretende un cambio de actitudes, se ha de conseguir también la participación de los hombres, para así construir conjuntamente formas alternativas de relación más igualitarias y más satisfactorias para todas y todos.

La *capacitación del profesorado* para la prevención de la violencia de género es un fenómeno bastante reciente, pero sumamente necesario si se pretende que las profesoras y los profesores puedan abordar este problema de manera transversal y con metodologías participativas. Esta capacitación ha de complementar su formación básica, en la que deberían cursar, principalmente, materias relacionadas con la educa-

¹¹ Una de las organizaciones que tiene experiencia en el desarrollo de talleres de este tipo es la Fundación Mujeres, bajo el lema «Desactivar el aprendizaje sexista» y «Adolescentes: prevenir la violencia de género». Según la población femenina y masculina que va participando en sus talleres y que pertenece, básicamente, a la ESO, aproximadamente el 23 % de chicos adolescentes concibe a la mujer como inferior y débil, y el 35% se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con actitudes que justifican, niegan o minimizan la violencia de género. Además, el 33% de las mujeres adolescentes no considera abuso sexual aquel que proviene de la pareja y el 53% de los hombres adolescentes piensa que una infidelidad de su pareja requiere un severo escarmiento (www.fundacionmujeres.es/profesorado).

Algunas de las conclusiones publicadas por el Instituto Andaluz de Sexología Al-Andaluz, basado en una encuesta en la que participaron 1.000 jóvenes, las respuestas de los menores de 18 años a preguntas relacionadas, entre otras cosas, con la pareja, las relaciones sexuales, las tareas del hogar y la violencia doméstica, presentaban más ideas estereotipadas sobre las diferencias de género (Red Feminista. Documentos disponibles en www.redfeminista.org).

¹² RAAC es Red de Acción y Aprendizaje Comunitario de Género.

ción no sexista, los Derechos Humanos, los Derechos de la Infancia, la mediación, y la resolución de conflictos y la tutoría en la ESO.

Compromiso con los Derechos Humanos

Defender los Derechos Humanos (DDHH) es querer cambiar el mundo para hacerlo mejor. En este sentido, se ha de revisar la aplicación de su universalización, no en su divulgación teórica, sino su cumplimiento efectivo. Para ello, desde la escuela, se ha de trabajar simultáneamente en la justificación de estos derechos y en los valores que los derechos fundamentales han de garantizar. A ello puede contribuir la formación en valores (los valores y la educación, los valores y la familia, la libertad responsable, etc.), en la convivencia (nosotros y los otros, las relaciones familiares, la escuela, la adolescencia y el tiempo libre, las personas mayores, la sociedad, las normas, etc.), en la comunicación (diálogo, amistad, confianza, escucha, compromiso, comprensión, etc.) y sus diferentes aspectos (presencial, virtual, uso, funciones, etc.).

La falta de garantías en la aplicación de los derechos humanos es una de las razones que hacen que no todo el mundo vea reconocida su dignidad como persona. Por eso, no debemos olvidar que en la violencia contra las mujeres son los derechos humanos los que se ven vulnerados.

Referencias Bibliográficas

- ALBERDI, I. (2005): «Com reconèixer i com eradicar la violència contra les dones», en I. ALBERDI; L. ROJAS, (2005): *Violencia: tolerancia cero*. Barcelona, Fundació la Caixa, pp. 10-82.
- ALMANZOR, D. (2004): «Infancia i adolescència en un entorn de violència de gènere», en *Perspectiva Escolar*, 288, pp. 43-48.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (2002): *No hay excusa. Violencia de género en el ámbito familiar y protección de los derechos humanos de las mujeres en España*. Madrid, EDAI.
- (2004): *Informe Internacional. Está en vuestras manos. No más violencia contra las mujeres*. Madrid, EDAI.
- BLANCO, N. (2006): «Educar en femenino y en masculino», en J. M. ESTEVE; J. VERA (COORD.) (2006): *Educación social e igualdad de género*. Málaga, Ayuntamiento de Málaga.

- CARRANZA, M. E. y otros (2002): *El trabajo y la salud de las mujeres: reflexiones para una sociedad en cambio*. Palencia, Ediciones Cálamo S. L.
- GÓMEZ-GRANELL, C.; RIPOL-MILLET, A.; GARCÍA-MILÀ, M.; PANCHÓN, C. (2002): *Informe 2002. La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Barcelona, CIIMU.
- GÓMEZ-GRANELL, C.; RIPOL-MILLET, A.; GARCÍA-MILÀ, M.; PANCHÓN, C. (2005): *Informe 2004. Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Barcelona, CIIMU.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (COORD.) (2001): *Un lugar llamado escuela*. Barcelona, Ariel.
- MAYOBRE, P. (2006): «La formación de la identidad de género. Una mirada desde la filosofía», en J. M. ESTEVE; J. VERA (COORD.): *Educación social e igualdad de género*. Málaga, Ayuntamiento de Málaga.
- NAREDO, M. (2005): «La responsabilitat de l'Estat davant la violència contra les dones», en *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 124, pp. 33-43
- NIEHOFF, D. (2000): *Biología de la violencia*. Barcelona, Ariel.
- PANCHÓN, C. (2000): *Drets dels infants: pensem el futur. Xè aniversari de la Convenció dels Drets de l'Infant (1989/1999)*. Barcelona, ANUE.
- ROJAS, L. (2005): «Semillas y antídotos de la violencia en la intimidad», en I. ALBERDI; L. ROJAS: *Violencia: tolerancia cero*. Barcelona, Fundación la Caixa, pp. 10-82.
- SANMARTÍN, J. (2000): *La violencia y sus claves*. Barcelona, Ariel.
- SOLSONA, N. (2002): «La química de la cocina. Propuesta didáctica para la Educación Secundaria», en *Cuadernos de Educación No Sexista*, 13. Madrid, Ministerio de Educación.
- TOMÉ, A. (2002): «Luces y sombras en el camino hacia la escuela coeducativa», en A. GOZÁLEZ; C. LOMAS (COORDS.) *Mujer y educación*. Barcelona, Graó.
- TORRES, L.; ANTON, E. (2006): *Lo que usted debe saber sobre la violencia de género*. Madrid, Caja España.

Páginas Web

www.ciimu.org

www.fundacionmujeres.es/profesorado

www.manpower.com (Consulta 2006, Manpower: Encuesta sobre el panorama laboral [por trimestres]).

www.redfeminista.org

www.unicef.org

Un gesto político frente a la violencia contra las mujeres

Soledad Murillo de La Vega

Secretaria General de Políticas de Igualdad

Resumen

La Secretaría General de Política de Igualdad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales se creó en 2004. Entre otros asuntos, se ocupa del problema de la violencia contra las mujeres en España a nivel institucional. Su creación supone un reconocimiento político de la necesidad de incluir a la mujer en la toma de decisiones y de aumentar su participación en todos los ámbitos. Puesto que la voz y presencia de la mujer es clave en el desarrollo de la democracia a todos los niveles de esfuerzo político, las competencias otorgadas en la Secretaría General a la Política de Igualdad se amplían a todas las áreas de la vida social, política, económica y cultural.

Palabras clave: igualdad entre hombres y mujeres, movimiento feminista, investigación feminista, lenguaje no-sexista, educación sexual, violencia contra las mujeres.

Abstract: *A political gesture in view of the violence against women*

The Ministry of Labour and Social Affairs' General Secretariat for Equality Policies was created in 2004. Among other issues it deals with the problem of violence against women in Spain at the institutional level. Its creation constitutes political acknowledgement of the need to include women in decision-making, and to further their participation in all domains. Since the voice of women, and their presence are essential to the development of democracy at all levels of political endeavour, the competencies vested in the General Secretariat for Equality Policies extend to all areas of social, political, economic and cultural life.

Key words: equality between women and men, feminist movement, feminist research, non-sexist language, sexual education, violence against women.

El comienzo de una acción

En 2004, se crea la Secretaría General de Políticas de Igualdad en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, para el desarrollo de las políticas de igualdad entre mujeres y hombres, mediante Real Decreto 562/2004, de 19 de abril (BOE, 20/04/04). En su estructura orgánica se encuentran: una Unidad de Apoyo, el Organismo Autónomo Instituto de la Mujer y la Delegación especial del Gobierno contra la violencia sobre la mujer. La creación de esta estructura es un gesto político del gobierno socialista, mediante el que reconoce la necesidad de contar con las mujeres en la toma de decisiones y de promover su participación en todos los ámbitos. El desarrollo de la democracia exige que la presencia y la voz de las mujeres estén presentes en todos los niveles de la política. Por ello, la Secretaría General de Políticas de Igualdad tiene competencias en todos los ámbitos de la vida social, política, económica y cultural.

En el ámbito de las Administraciones públicas le corresponde, por una parte, analizar, diseñar y elaborar las medidas de igualdad de la Administración General del Estado. Así mismo, coordina los programas de actuación de la Administración General del Estado en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, con las de las Administraciones Autonómica y Local y promueve la aplicación transversal del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

En el ámbito privado y familiar tiene como competencia impulsar políticas activas que promuevan la autonomía personal de mujeres y hombres, así como incentivar medidas de corresponsabilidad de mujeres y hombres para conciliar las responsabilidades familiares y domésticas con el empleo, entre las que caben destacar: la ampliación de los permisos de paternidad y maternidad; la flexibilidad de los horarios de trabajo; la concesión de permisos y licencias para un ejercicio parental responsable, etc.

En el ámbito laboral y económico, le corresponde promover acciones positivas y el impulso de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres en el acceso al empleo, la retribución y la promoción. Igualmente, fomentar la participación de los interlocutores sociales y de los movimientos asociativos en la elaboración de normas y políticas públicas.

Respecto a la violencia sobre las mujeres, la Secretaría debe promover la ordenación normativa de las políticas públicas relacionadas con la violencia ejercida sobre las mujeres y las acciones necesarias de investigación y actualización permanente de datos, así como los planes de sensibilización y prevención que acompañan a la legislación vigente. En la trata de mujeres y en la prostitución, promueve el desarrollo de las condiciones que posibiliten su erradicación.

Con relación a los Foros internacionales y en la gestión de los Fondos estructurales potencia y garantiza la incorporación de la perspectiva de género en todos los ámbitos y actuaciones.

En las políticas educativas y de formación, a las que me referiré específicamente en este texto, se trata de impulsar el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, al tiempo que se impulsa un cambio cultural y educativo a muchos niveles en los que se ejercen distintos modos de violencia contra las mujeres. Un cambio que abarca desde la propia concepción de la educación (Blanco, 2001) y, por tanto, del desarrollo de la vida diaria en los centros, hasta la utilización del lenguaje, las formas de investigación y transmisión del conocimiento, las manifestaciones artísticas y deportivas, los medios de comunicación y las tecnologías asociadas a la información y comunicación.

Un nuevo marco legal para una educación que contribuya a eliminar la violencia contra las mujeres

El marco legal actual, promueve la integración de las políticas de igualdad de oportunidades entre los sexos en la educación y da soporte para impulsar iniciativas que den lugar a esta transformación: la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de 28 de diciembre de 2004, la Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006, y la futura Ley de Igualdad, cuyo Proyecto ha sido aprobado en Consejo de Ministros en 2006.

Dentro de este marco podemos señalar en cada ley una serie de artículos que afectan a la igualdad de oportunidades entre los sexos en la educación y de forma específica a la violencia contra las mujeres.

La Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en el ámbito educativo hace referencia a los siguientes aspectos: la reconsideración de los principios y valores del sistema educativo (artículo 4), el fomento de la igualdad (artículo 6), la formación inicial y permanente del profesorado y la participación en los Consejos Escolares (artículos 7 y 8), y la actuación de la Inspección educativa (artículo 9).

La de Educación, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece entre sus principios y fines: «el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento

de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres» (artículo 1.1) y «la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad» (artículo 2, b). En lo que respecta a Educación Primaria (artículos 18.3), Educación Secundaria (artículos 24.3 y 25) y Bachillerato (artículos 33 y 34.6) se hacen referencias al currículo y a las competencias básicas en materia de «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos» y «Educación ética-cívica», con especial énfasis en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

El Proyecto de Ley de Igualdad establece en su artículo 21 la educación para la igualdad de mujeres y hombres, de modo que el sistema educativo incluya este aspecto entre sus fines y principios de calidad. En su artículo 22, plantea la integración del principio de igualdad en la política educativa, lo cual compromete a las Administraciones públicas en la incorporación del principio de igualdad de trato en los currículos; a eliminar los posibles comportamientos y contenidos sexistas en libros y materiales educativos; en la formación inicial y permanente del profesorado; en la presencia equilibrada de hombres y mujeres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes; en la cooperación con el resto de las Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres en la comunidad educativa. Finalmente, el artículo 23 del citado Proyecto trata la igualdad en el ámbito de la Educación Superior, fomentando la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres, plantea la inclusión en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres, y promueve la creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

El movimiento feminista ha trabajado desde los años setenta del siglo XX para denunciar y hacer visible la violencia ejercida por un gran número de hombres contra las mujeres y para poner de manifiesto que este hecho intolerable estaba aceptado como algo «natural», que ha formado parte del desorden social que ha supuesto el patriarcado durante siglos, hasta convertirse en un elemento estructural de nuestras sociedades. El Instituto de la Mujer, desde su creación, y otras instituciones y entidades autonómicas, locales y no gubernamentales han recogido en los últimos veinte años muchas de las demandas del movimiento de las mujeres y han articulado programas e iniciativas para eliminar esta violencia, además de los cambios legislativos importantes que se han producido.

Durante este período, a medida que la sociedad se ha ido transformando progresivamente hacia un rechazo hacia la violencia, se ha producido una visibilización de este problema, pero también un recrudecimiento en muchos casos de acciones violentas que acaban con las vidas de las mujeres que ya estaban sufriendo la violencia en silencio y que han decidido no aguantar más esta situación.

El momento actual es, por tanto, delicadísimo y pide una firmeza y una prudencia máximas en todos los ámbitos relacionados con la justicia, la protección y la asistencia a mujeres maltratadas, un tratamiento exquisito de los medios de comunicación ante estos hechos y medidas educativas que contribuyan a que esta violencia se vuelva impensable en nuestra sociedad.

En la presente legislatura destacan diversos programas y proyectos impulsados desde la Administración relacionados con la educación y con la erradicación de la violencia contra las mujeres y que están enmarcados dentro de la propia creación de la Secretaría General de Políticas de Igualdad, de la Delegación especial del Gobierno contra la violencia sobre la mujer y de las acciones impulsadas a través del Instituto de la Mujer.

La Delegación de Gobierno tiene a su cargo el Observatorio sobre la violencia contra las mujeres para contar con información detallada que oriente las políticas a seguir, y tiene encomendada también la elaboración del Plan de sensibilización e intervención para prevenir la violencia, previsto en la Ley de medidas de Protección Integral contra la violencia de género.

Desde el Instituto de la Mujer, los principales programas se realizan en el marco de lo establecido internacionalmente por Naciones Unidas en la *IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres* (Instituto de la Mujer, 1995), por la Unión Europea en los sucesivos Programas de Acción y Estrategias para la Igualdad, que viene desarrollando desde hace más de tres décadas, y por otros organismos que, como el Consejo de Europa, están prestando atención específica a esta cuestión.

Los programas y proyectos se llevan a cabo en colaboración con otros departamentos ministeriales, con organismos de igualdad y consejerías de educación autonómicas y también con otras instituciones nacionales e internacionales. La experiencia y el saber acumulado durante más de veinte años, por el citado Instituto y por las instancias que se han ido creando en distintos niveles administrativos durante este tiempo, aconsejan continuar trabajando en dos sentidos: promover las políticas transversales y sostener y alentar proyectos específicos que están abiertos a lo nuevo y a los cambios de las relaciones de los sexos y entre los sexos. Estos proyectos, desarrollados en muchos casos por profesoras de distintos niveles educativos, nacen de la experiencia, de las relaciones entre maestras, madres y alumnas y también con algunos

maestros que no se enmarcan ya en el patriarcado, y también de la teoría que no se separa de la práctica docente. Por ello, son capaces de detectar las claves de nuestro tiempo en términos del significado otorgado socialmente a lo masculino y lo femenino y capaces de generar nuevas ideas e interpretaciones ante la realidad que cambia.

Entre los programas, tanto transversales como específicos, para los niveles anteriores a la universidad, promovidos por el Instituto de la Mujer o en los que colabora con otras entidades y cuyo propósito es erradicar la violencia contra las mujeres, destacan los que se describen a continuación.

Proyectos promovidos por el Instituto de la Mujer

Proyectos para centros educativos

El *Proyecto Relaciona* (Hernández Morales, 2000) nace de la necesidad de abrir espacios y de contar con tiempos en los centros educativos para poner en palabras cuáles son las raíces y las manifestaciones actuales de la violencia contra las mujeres, por ser este un paso imprescindible para su eliminación. Se realiza en colaboración con los organismos de igualdad de las Comunidades Autónomas y los centros de educación infantil, primaria, secundaria, educación de personas adultas y entidades relacionadas con la educación. Desde su inicio, ha habido una demanda creciente del profesorado hacia este proyecto, en el que han participado 1.500 docentes. Los informes de evaluación de las sesiones de trabajo muestran la dificultad de reconocer y dar nombre a la violencia que continúan ejerciendo tantos hombres contra las mujeres y de hablar de los cambios que cada profesor y cada profesora pueden hacer en su práctica docente después de replantearse su propia relación con esta violencia.

El *Premio Irene: La paz empieza en casa*, lo ha creado el Ministerio de Educación y Ciencia contando con la colaboración del Instituto de la Mujer. Su finalidad es promover desde el sistema educativo la erradicación de la violencia y la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres. Se premian experiencias educativas, pautas de actuación, materiales curriculares y de apoyo, propuestas pedagógicas y todos aquellos trabajos innovadores que contribuyan a prevenir y erradicar las conductas violentas y a promover la igualdad y la cultura de la paz, procurando el desarrollo de estrategias de convivencia igualita-

ria entre hombres y mujeres. En la primera edición de 2006 se han presentado 23 proyectos procedentes de distintos niveles educativos y distintas Comunidades Autónomas.

En relación con la «Ciudadanía», en el proceso de diseño y elaboración de una nueva asignatura, que se incorporará en los próximos años al currículo de primaria y secundaria, el Instituto de la Mujer participa en el grupo de trabajo creado por el Ministerio de Educación y Ciencia que define los objetivos, los contenidos, la formación del profesorado y la evaluación de la «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos». El Instituto también trabaja con profesoras de distintos sindicatos de enseñanza para que esta asignatura tenga en cuenta lo previsto en la Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género y se realice un seguimiento adecuado de su desarrollo a través de los consejos escolares.

El *Proyecto Intercambia* (Instituto de la Mujer-CIDE, 2006), se desarrolla en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia para cooperar con organismos de igualdad y consejerías de educación de las Comunidades Autónomas. Se trata de intercambiar información, proyectos y materiales didácticos para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y para la prevención de la violencia desde la educación. A partir del primer encuentro, celebrado en octubre de 2005, se ha elaborado un catálogo que recoge las principales iniciativas llevadas a cabo desde el año 2000 por las diferentes Comunidades Autónomas. Además, se han iniciado los trabajos correspondientes a la creación del *Portal Intercambia*, en colaboración con las instituciones citadas. Se trata de ampliar el horizonte de la educación valorando y teniendo en cuenta la experiencia femenina y masculina en la teoría pedagógica y en la práctica docente. Para ello, es necesario revisar la bibliografía, difundir los nuevos materiales y experiencias, propiciar la circulación de saberes que ya están presente en las aulas y reconocer el trabajo de las maestras, un trabajo imprescindible y de excelencia para la innovación educativa, pero que no está valorado suficientemente en la sociedad.

Proyectos de lenguaje

Los usos del lenguaje, su interpretación y su transmisión a través de la educación, así como las investigaciones sobre la lengua y su aprendizaje y enseñanza en las aulas son elementos clave en todas las actuaciones educativas. El hecho de usar el lenguaje de modo que las mujeres no sean nombradas y que no sean aceptadas como válidas sus propuestas de un uso sexuado y no sexista de la lengua constituye una violencia simbólica que es preciso transformar.

El *Proyecto Nombra*, que se inició en 1994, nace con la creación de una Comisión asesora sobre lenguaje del Instituto de la Mujer, llamada también «Nombra», y que está pensada como un lugar de autoridad femenina en la lengua. A partir de entonces, desde el Instituto de la Mujer, con la colaboración de las especialistas que han participado en la Comisión a través de distintos trabajos, se está contribuyendo a modificar los usos sexistas del lenguaje a través del diálogo, de la investigación y de la reflexión sobre la palabra, todo ello en el contexto actual de cambio de las relaciones entre las mujeres y los hombres. La *Comisión Nombra* está realizando este cambio sin imposiciones, simplemente cuidando las palabras, y mostrando que se puede hablar de otra manera: nombrando en femenino y en masculino, sin excluir a nadie y sin inventar otra lengua, usando simplemente la riqueza y los recursos que tiene cada lengua y que están a disposición de las y los hablantes para nombrar la realidad completa.

Hasta ahora, se han realizado diferentes trabajos que incluyen la organización de encuentros y seminarios de especialistas en lenguaje, el análisis y seguimiento de las sucesivas ediciones del Diccionario de la Real Academia Española, la elaboración de recomendaciones para el uso no sexista del lenguaje administrativo, la difusión de orientaciones para nombrar en masculino y en femenino y la edición de recursos didácticos para trabajar en el aula y en otras situaciones.

Destaca entre ellos, por la aceptación que ha tenido entre públicos muy diversos, por haber constituido un modelo a seguir para guías posteriores y porque continúa vigente y solicitada pasados más de diez años de su primera edición, la publicación de divulgación *Nombra* (Alario, 1995), que expone la necesidad de nombrar en femenino y en masculino, porque la realidad es sexuada, y recuerda que la lengua tiene los recursos necesarios para nombrarla incluyendo a hombres y mujeres. Ofrece propuestas concretas para aprovechar esos recursos o para inventar otros nuevos evitando que la lengua se estanque en un uso androcéntrico. El criterio básico es buscar otras formas de decir cuando el lenguaje que usamos invisibiliza o deja de nombrar a las mujeres, porque esta sí que es la máxima incorrección y lo que más puede afear el lenguaje. Nombrar en femenino a las mujeres nunca es repetir, porque la diferencia sexual existe y el lenguaje tiene que nombrarla, como tampoco es repetir el nombrar a los hombres siempre que corresponda. Es necesario recordar que el principio de economía del lenguaje debería aplicarse a otras palabras que con frecuencia sobran y no para ocultar la presencia y el protagonismo de las mujeres en el mundo.

En 1998, se realizó el primer estudio que analiza la perspectiva androcéntrica desde la que se trata lo femenino y lo masculino en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia (Vargas, 1998). A partir de este estudio, la Academia ha

solicitado la colaboración de especialistas para introducir modificaciones en las sucesivas ediciones del DRAE, pero las recomendaciones emitidas no se han recogido todavía de una forma coherente en la última edición (Lledó, 2004).

Recientemente se ha editado *Nombra en Red* (Bengoechea, 2006), un recurso informático creado a partir de las consultas planteadas al Instituto de la Mujer, y a las especialistas de la *Comisión Nombra*, para redactar textos sin omitir a las mujeres y para disponer de alternativas al lenguaje sexista. Este proyecto se ha realizado a partir del análisis del lenguaje utilizado en 470 documentos, principalmente administrativos, sobre los que se ofrecen sugerencias de cambio y se promueve la reflexión sobre el uso del lenguaje con los procesadores de texto, correos electrónicos, páginas web, *blogs*, SMS, etc. Es un proyecto abierto, no exhaustivo, que invita a participar a las y los hablantes en el cambio lingüístico que es necesario realizar para representar lo femenino en el lenguaje.

Proyectos relacionados con la educación física y el deporte

Actualmente, la participación de alumnas en el deporte escolar no supera el 30% del total, un porcentaje que en el nivel universitario desciende al 25% (Telecyl Estudios, 2006). La atención a un desarrollo armónico del cuerpo, que en el caso de las mujeres ha sido un tema tabú durante mucho tiempo, es lo que inspira la colaboración con distintas entidades con responsabilidad institucional en estos aspectos. Por ello se ha establecido un convenio de colaboración con el Comité Olímpico Español, para la creación y funcionamiento de la *Comisión «Mujer y Deporte»*, cuyo objetivo es mejorar la participación de las mujeres en la práctica deportiva a todos los niveles y en todas las estructuras y, especialmente, en los órganos directivos. Se trata de transformar las actitudes y estereotipos violentos en este ámbito y de eliminar los tratamientos discriminatorios y sexistas en los eventos deportivos, que suponen una manifestación más de la violencia contra niñas y mujeres. La difusión de estos trabajos se realiza a través de la página web: www.mujerydeporte.org, que sirve de punto de referencia para deportistas, aficionadas y medios de comunicación.

Paralelamente, dado que la representación femenina en los órganos directivos y de gestión deportiva no alcanzaba en 2005 ni siquiera el 10% del total de puestos de decisión (Comisión Mujer y Deporte, 2006) se ha iniciado una campaña de sensibilización de las Federaciones Deportivas sobre la participación femenina en las Juntas Directivas. Y se impulsan otras medidas como son los premios «Mujer y Deporte» para deportistas y profesionales que destaquen por su apoyo al deporte femenino, las jornadas «Mujeres gestionando el deporte» dirigidas a todos los niveles de las organizaciones.

Asimismo, un convenio entre el Instituto de la Mujer y el Consejo Superior de Deportes ha permitido la realización conjunta de actividades dirigidas a promover la coeducación en la práctica deportiva, la elaboración y difusión de materiales didácticos, así como la promoción de la práctica deportiva femenina y la investigación y análisis sobre dicha práctica. Fruto de esta colaboración, se ha realizado una exposición itinerante sobre mujeres deportistas de alto nivel (Blasco, 2005) y se está preparando el próximo *Congreso Internacional Científico sobre Mujer y Deporte*, que se celebrará en el año 2007.

Para su difusión en centros educativos se han editado publicaciones y materiales audiovisuales en los que se analizan distintos aspectos que influyen negativamente en la actividad física y el deporte femenino, de modo que son menos practicados por niñas y mujeres que por hombres y niños. Títulos como *Escaladoras*, *Siempre adelante*, *Elige tu deporte* y *Chicas en movimiento*, están disponibles para el profesorado que quiera tratar esta cuestión en las clases.

Proyectos culturales

Anualmente se organiza el ciclo de conferencias «Mujeres Sabias» para dar a conocer la experiencia y el saber de mujeres contemporáneas que están trabajando en diferentes campos de conocimiento (medicina, filosofía, educación, literatura, etc.), las violencias que detectan y las iniciativas para eliminarlas. Las conferencias se graban y están disponibles en el Centro de Documentación del Instituto de la Mujer para su consulta y para su uso con fines educativos.

Otras iniciativas están dirigidas al apoyo a la escritura femenina y a la conservación de las obras de mujeres, a través del *Proyecto Biblioteca de Mujeres*, que busca la recuperación, conservación y difusión de la memoria histórica de las mujeres y del feminismo. Entre sus objetivos destaca la recopilación de documentos y publicaciones de interés para la política de las mujeres, la organización de la información de modo que sea accesible, la conservación de documentación difícil de conseguir en otros centros, y la difusión del pensamiento y de las creaciones de las mujeres y del movimiento feminista.

Estudios e investigaciones

La incorporación de las mujeres a todos los niveles educativos, especialmente a la educación superior a lo largo del siglo XX, es un proceso bien descrito en investigaciones académicas feministas que aportan abundante información sobre los obstáculos que ellas han

tenido que enfrentar en cada momento histórico y sobre sus logros (Flecha, 1996). Sobre estas cuestiones y sobre su evolución se han realizado diversos estudios promovidos por el Instituto de la Mujer, algunos de los cuales están publicados en las series *Estudios y Observatorio* del Instituto de la Mujer. Además, a través de convocatorias anuales de subvenciones, se apoya el funcionamiento de los Centros de investigación, Institutos universitarios y Seminarios de estudios de las mujeres, feministas y de género.

Por otra parte, también se están llevando a cabo algunas investigaciones sobre las mujeres en la educación cuyo propósito es mostrar, además de aquello que falta, lo que ya funciona en las aulas y puede fundamentar las transformaciones que requieren la realidad que cambia y la política de las mujeres. Estas investigaciones, que se realizan en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, a través del CIDE, utilizan metodologías más cualitativas que cuantitativas, parten de la diferencia sexual (Piussi, 1996), es decir, de la experiencia docente femenina y masculina, tratan de indagar sobre las aportaciones y los logros de las mujeres en la educación haciéndolas visibles y procurando no separar la teoría de la práctica docente (Sofías, 2002). Se trata también de poner en cuestión hipótesis de trabajo que se han dado por válidas en las últimas décadas y que es preciso revisar, como, por ejemplo, que las mujeres quieran siempre lo mismo que los hombres o que cuando no están representadas en algunos ámbitos es porque no les dejan o porque ellas no han sabido conseguirlo todavía, sin dejar lugar a otras posibilidades, que muchas veces se muestran evidentes, como por ejemplo que no lo quieran en algunos casos. Estos estudios se agrupan en la colección «Mujeres en la Educación», en la que hasta ahora se han publicado siete investigaciones.

Las mujeres en el sistema educativo (Grañeras, 2001)

La intención es mostrar la presencia y las formas de estar y de hacer de las profesoras y las alumnas en la educación de hoy. No trata de establecer comparaciones entre hombres y mujeres, sino que incluye datos cuantitativos acompañados de palabras de mujeres que hablan sobre su experiencia en la enseñanza y también información histórica que permite contextualizar diferentes contribuciones femeninas a la educación. Además, se reconoce el valor y el trabajo de muchas mujeres que han protagonizado cambios necesarios para que la educación sea tal y como la conocemos hoy.

Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos (Elejabeitia, 2003)

Se recogen dos estudios cuyo objetivo principal es llegar a saber qué les ocurre a corto y medio plazo, en las dimensiones personal, social y profesional, a las mujeres

que finalmente se cualifican en los sectores profesionales considerados tradicional y típicamente masculinos. Para ello se han realizado entrevistas y grupos de discusión con mujeres que siguen o han seguido estudios de Formación Profesional, en sectores en los que la presencia de mujeres matriculadas se sitúa por debajo del 30%, y con alumnas de los últimos cursos de Arquitectura e Ingenierías (superiores o técnicas).

La escolarización de hijas de familias inmigrantes (Colectivo IOÉ, 2003)

Analiza la distribución por sexos del alumnado extranjero escolarizado en España en los niveles educativos previos a la Universidad, abordando, entre otros aspectos, cómo incide la pertenencia a uno u otro sexo en el acceso y permanencia en las aulas, en el rendimiento escolar o en las expectativas académicas y profesionales. Se analizan las estadísticas educativas en función de la distribución por sexos y nacionalidad del alumnado, a fin de detectar si existían pautas diferenciadas y se estudian empíricamente las trayectorias escolares mantenidas por hijos e hijas de familias inmigrantes marroquíes y dominicanas, ya que estas dos nacionalidades eran las que presentaban una mayor polaridad en su distribución por sexo en los resultados de la primera etapa.

Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo (Gómez Esteban, 2003)

Ofrece un mapa actualizado de la presencia y participación de las mujeres con cargos de representación del sistema educativo, elaborado básicamente a partir de datos primarios hasta el momento inéditos en España. Desde estos datos cuantitativos, se diseñó y elaboró un estudio cualitativo que profundiza en posibles explicaciones sobre la escasa representación femenina en determinados cargos y funciones, en un ámbito profesional como es la educación, donde las mujeres tienen una importante presencia.

Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España (Abajo, 2004)

El objetivo es profundizar en el conocimiento de las condiciones socioeconómicas, educativas y afectivo-relacionales que favorecen el éxito y la continuidad educativa de la población gitana y su influencia en el proceso de cambio sociocultural. Asimismo, se analizan las desigualdades por razón de sexo en la valoración y en el apoyo educativo. Por último, se realizan una serie de propuestas al respecto para las políticas, las prácticas y la investigación educativa.

La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos (Díez, 2004)

Es un estudio que analiza si la permanencia de los estereotipos de género que perviven en nuestra sociedad está siendo alentada y potenciada por los modelos que repro-

ducen determinados videojuegos, cada vez más frecuentemente utilizados por las y los jóvenes. Para ello se realiza un análisis de los videojuegos más usados por las chicas y por los chicos, centrándose no sólo en sus imágenes sexistas y violentas, sino atendiendo también a la publicidad comercial que gira en torno a su promoción y a los comportamientos y actitudes que requiere su uso. Además, en *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos* (Díez, 2004), se facilita trabajar en las aulas, con una mirada crítica acerca del mundo de los videojuegos. El objetivo es ofrecer una serie de actividades, en torno al análisis de los videojuegos, que pueden ser incorporadas en las diferentes áreas del currículo, tanto en Educación Primaria como en Secundaria. Propone actividades, incluidas en un CD-ROM, para «aprender a mirar», «comprender y analizar», «interpretar y valorar» y «transformar», además de incluir la historia de los videojuegos, el análisis desde la diferencia sexual y propuestas y videojuegos alternativos.

Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos (Montoya, 2004)

El último estudio publicado analiza la realidad de varios centros educativos teniendo en cuenta la diferencia sexual y aporta algunas experiencias enriquecedoras que han tenido lugar en algunos de ellos, no como fórmulas rígidas que se transplantan de un centro a otros, sino como lo que en esta obra se denominan «recetas de relación», que se enriquecen con la aportación de cada profesora y profesor. La investigación muestra otra manera de mirar y de afrontar los conflictos, resaltando la importancia que tienen los servicios de orientación educativa en la prevención de la violencia masculina contra las mujeres.

Materiales didácticos

Para apoyar las iniciativas docentes y trabajar en las aulas de distintos niveles no universitarios, el Instituto de la Mujer viene editando y distribuyendo desde hace años algunos materiales didácticos que promueven el cambio en las prácticas educativas, para que éstas contemplen los intereses de niñas y mujeres. Esta iniciativa se reúne en la serie *Cuadernos de Educación no Sexista*, en la que destacan los siguientes títulos para prevenir la violencia contra las mujeres:

- *Educar en relación*, que incluye varios artículos en los que se propone que las relaciones han de estar en el eje central de los procesos educativos y que a través de ellas se puede desplazar la violencia. Además recoge la diferencia entre

el poder que conlleva violencia y la autoridad en el aula, que parte del reconocimiento hacia otro u otra que tiene algo que aportarnos en el proceso de enseñar y aprender, planteando la necesidad de reconocer en la escuela la autoridad femenina y el saber de las mujeres, que han tendido a silenciarse en la enseñanza tradicional.

- *Prevenir la violencia. Una cuestión de cambio de actitud*, que es una publicación dirigida al profesorado que recoge una reflexión sobre la violencia: qué es, cuáles son sus raíces (diferenciando cómo hombres y mujeres se han posicionado y se posicionan ante ella), cómo se desarrolla y se aborda en las aulas y qué papel juegan los distintos agentes educativos (familia, escuela, barrio y medios de comunicación). Propone además formas de prevención en el contexto educativo e incluye una bibliografía para profundizar en el tema.
- *Tomar en serio a las niñas*: su propósito es recordar que las palabras y los deseos de las niñas deben estar presentes en la educación. En este cuaderno se parte de los cuerpos sexuados a los que podemos dar significados libres haciéndonos eco de la importancia que tiene lo simbólico y nuestra capacidad de nombrar, tomando muy en serio las actitudes violentas que niños y niñas emplean en las relaciones entre sí y recuperando las prácticas de paz, que a pesar de ser las más frecuentes y las que hacen posible que el mundo siga andando a pesar de la barbarie, la guerra o el hambre, casi nunca se ven.
- *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia* tiene dos partes, una teórica que acerca al concepto de violencia en los espacios doméstico y escolar, y además propone otra manera de entender las relaciones entre las personas como forma de prevención. La segunda parte expone cómo se han resuelto cinco situaciones concretas de violencia en el contexto escolar.
- *Cómo orientar a chicas y chicos* es una propuesta para fomentar en chicas y chicos una mayor capacidad de elección en la vida, la escuela y la profesión; dando alternativas al desigual reparto actual de tareas y profesiones, y ofreciendo nuevos modelos de masculinidad y feminidad.
- *Creciendo en igualdad* es una aplicación multimedia interactiva sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, para el alumnado y el profesorado.

rado de Secundaria. A través de dos personajes, una chica y un chico jóvenes, se narran diferentes historias que tienen que ver con la igualdad de oportunidades, los roles de género, el trabajo, su valoración y reparto, la violencia contra las mujeres y las mujeres en la Historia. Además, cada apartado contiene información sobre la historia de las mujeres, un juego y un extracto de vídeo relacionado con el tema a tratar.

- *Entre los audiovisuales, Explotación sexual y trata de mujeres* recoge opiniones y testimonios de especialistas en este tema que pueden ser de utilidad para el profesorado, padres y madres que quieran tratar con las y los jóvenes las formas de sexualidad masculina que constituyen actos de violencia contra las mujeres, como la prostitución y la trata de mujeres, para contribuir a desvelarlos y erradicarlos. La publicación *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad (Programa para la ESO)* (Díaz-Aguado, 2001), contiene un vídeo y una serie de recursos para las aulas que facilitan el trabajo del profesorado con actividades motivadoras.

Asimismo, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia y con otras instituciones, se han publicado *La educación sexual de la primera infancia. Guía para madres, padres y profesorado de Educación Infantil*, un material dirigido a padres, madres y profesorado de Educación Infantil que toma como punto de partida la diferencia sexual y desarrolla un concepto integral de la sexualidad entendida como fundamental para el desarrollo de las niñas y los niños, y que por tanto hay que tener en cuenta en el proceso educativo desde la primera infancia. También se ha publicado *La educación sexual de niñas y niños de 6 a 12 años*, cuyo planteamiento es común al anterior, pero para una edad superior. El propósito de estas guías es cuestionar los modelos de sexualidad que conllevan violencia contra las mujeres, para transformarlos.

Por preguntar que no quede. Nosotras creamos mundo es otra publicación realizada en colaboración con distintas entidades para celebrar el 8 de Marzo, Día Internacional de las Mujeres, recordándonos lo que las mujeres en nuestro hacer cotidiano hemos aportado a través de la historia, del deporte y nuestra participación por la paz, la naturaleza y las relaciones. Para finalizar se proponen actividades de relaciones de paz y de reconocimiento de las mujeres en el aula a través de un juego.

Finalmente, el abuso sexual infantil se aborda en *Créeme-páralo. Guía de sugerencias para apoyar a menores que han sufrido abuso sexual*. Esta publicación que

incluye un audiovisual, está realizada en colaboración con la Fundación Mujeres y ayuda a desvelar y tratar las difíciles situaciones que se plantean con esta forma de violencia muy extendida, pero silenciada, que es preciso desvelar para erradicarla.

Proyectos de colaboración con madres y padres

La colaboración con madres y padres se articula en un convenio anual establecido entre el Instituto de la Mujer y la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA). Tiene por objeto promover la participación de madres y padres en actividades coeducativas que fomenten la educación no sexista y la igualdad de oportunidades. Se desarrollan diferentes actividades como: Escuela de Formación para madres y padres, encartes en la revista de esta entidad «Ser Madres/Padres de alumnos/as», que incluye información de interés para cambiar actitudes y prejuicios sexistas en las familias y distribución de publicaciones del Instituto de la Mujer.

Proyectos sobre comunicación e imagen de las mujeres

El Instituto de la Mujer cuenta con un convenio de colaboración con el ente público Radiotelevisión Española (RTVE). Su objetivo es promover la participación de las mujeres en los medios y difundir una imagen de las mujeres no estereotipada ni discriminatoria. La primera investigación realizada en este marco y presentada en el I Foro Nacional Mujer, Violencia y Medios de Comunicación (IORTV-RTVE, 2002), revela que al comienzo del siglo XXI, en España, las mujeres sólo representan un 14% de las personas entrevistadas en radio y un 18% de las entrevistadas en los telediarios, lo cual supone de partida una violencia simbólica que invisibiliza a las mujeres. Por otra parte, el contenido de las noticias y la forma de comunicarlas también constituyen formas de violencia que es preciso transformar. Del citado estudio se extrajo un Decálogo para profesionales que establece recomendaciones para el tratamiento de noticias relacionadas con la violencia contra las mujeres y que fue firmado por las principales cadenas de televisión.

Mediante la colaboración entre ambos organismos, cada año se realizan varios capítulos de la serie de documentales *Mujeres de hoy* que se emiten en el programa *La aventura del saber* y se reproducen en formato DVD para su utilización como recurso educativo. Entre ellos destacan los siguientes títulos:

- *Mujer y ciencia* hace un repaso histórico del paso de las mujeres por la ciencia y se centra en la situación actual de las mujeres que optan por materias científicas, en la universidad, la docencia y el empleo.
- *Mujer e inmigración* busca transmitir la realidad que viven las mujeres inmigrantes en España a través del testimonio de mujeres procedentes de diferentes continentes que viven esta realidad en el día a día. Así, descubrimos algunos obstáculos, y estrategias que surgen y se ponen en marcha en estas situaciones.
- *Mujer rural*, a través de entrevistas a mujeres que viven y/o trabajan en el ámbito rural, se pone de relieve su participación política, social y económica que a menudo se vuelve invisible.
- *Mujer y deporte*, donde mujeres destacadas en distintos deportes, tradicionalmente considerados masculinos, nos acercan su realidad, sus barreras, sus logros y satisfacciones.
- *Adolescentes* es una mirada a la adolescencia que tiene presente las necesidades, intereses y deseos de las jóvenes.
- *Cuando envejecemo*, reflexiona sobre el envejecimiento en las mujeres desde experiencias personales que muestran todas las posibilidades de mantenerse activas y participando plenamente en la sociedad.
- *Mujeres con discapacidad* recoge experiencias de mujeres que se han visto en la necesidad de superar obstáculos que frenan su plena incorporación laboral y social por razón de discapacidad y sexo.
- *Sobrevivir a la violencia* es el relato de experiencias de mujeres que han sobrevivido a la violencia masculina con nuevos proyectos de vida.

Además de estos documentales, en el año 2006, se han elaborado indicadores sobre sexismo en la programación infantil, se ha iniciado un espacio semanal en Radio Nacional de España, con participación de mujeres destacadas sobre noticias de actualidad y se ha celebrado el *Encuentro Mujeres en la comunicación* con la participación de representantes y especialistas del Instituto de la Mujer, del Instituto Oficial de Radio Televisión de España y de países latinoamericanos. También en 2006, ha comenzado el *I Curso Universitario de*

Experta/o en Comunicación y Género, de 300 horas, dirigido a profesionales de la comunicación. En cuanto a las publicaciones realizadas en colaboración, destacan:

- *Representación de género en los informativos de radio y televisión*: Investigación sobre la presencia y el papel de mujeres y hombres en las noticias audiovisuales, representación en profesiones y puestos y tratamiento en el ámbito de los informativos radiofónicos y televisivos.
- *Manual de información en género*: elaborado para ofertar una asignatura de libre elección centrada en la perspectiva de género, para alumnado de las facultades de Ciencias de la Información.
- *Infancia, género y televisión. Guía para la elaboración de contenidos no sexistas en la programación*.

Este conjunto de proyectos, publicaciones e iniciativas cobra pleno sentido cuando la comunidad educativa las hace suyas y sirven de punto de partida para desarrollar nuevas prácticas docentes en las que se tiene en cuenta y se reconoce la sabiduría y la experiencia de las mujeres. A lo largo de varios años la demanda de información, de asesoramiento y de colaboración por parte del profesorado y de distintas instituciones ha ido creciendo, se puede señalar como ejemplo que casi todas las publicaciones se agotan después de su primera edición por lo que se han realizado ya varias reimpresiones de la mayoría de ellas.

Es imprescindible ahora crear tiempos de relación en las escuelas donde se pueda hablar sobre cómo queremos que sean las relaciones entre los sexos y sobre lo que significa hoy ser hombre y mujer para cada una y cada uno de nosotros, sobre lo que entendemos por ciudadanía y sobre cómo es el mundo en el que queremos vivir para poder transformarlo.

Para acabar con la violencia contra las mujeres no partimos de cero

Una de las conmemoraciones más destacada que ha tenido lugar en el año 2006 ha sido la celebración del «75 Aniversario de la obtención del derecho al voto de las mujeres en España». Se trata de un reconocimiento del trabajo y las figuras de muchas mujeres de todo el mundo representadas en la diputada Clara Campoamor, señalando

la importancia de lo que ella consiguió y agradeciendo la firmeza y el tesón de esta mujer que contra viento y marea, a pesar de la radical soledad en la que se encontró frente a quienes deberían haberla acompañado en ese momento, supo nutrirse de la herencia de otras mujeres que a lo largo de la historia no desmayaron ante las dificultades. Así fue como pudo mantener su esfuerzo para lograr lo que creía que valía la pena: resolver una situación de violencia estructural que impedía la participación de las mujeres como ciudadanas con plenos derechos.

Clara Campoamor consiguió que se reconociera el derecho al voto de las mujeres, no como una concesión que se otorga graciosamente con carácter provisional a lo que con frecuencia se llama un colectivo desfavorecido, ni como una acción positiva para mejorar temporalmente su situación, sino como un derecho para todas las mujeres que, juntas y dispares entre sí, constituyen la mitad del mundo al que aportan, vida humana, trabajo productivo, arte, relación cuidado y belleza y una dimensión propia de lo que significa el progreso y de sus límites.

Hoy, gracias a la investigación feminista, sabemos sin lugar a dudas que el hecho de nacer perteneciendo al sexo femenino ha sido un pretexto históricamente para mantener subordinadas a las mujeres mediante violencia. Todo lo que es riqueza femenina se ha mostrado como algo irrelevante, como una debilidad o como una carencia que es preciso superar. Mientras tanto, se ha ensalzado un estereotipo de virilidad, al que todos los hombres tienen que adherirse, en el que la violencia se muestra como un valor o como un mal inevitable e inherente a las relaciones entre mujeres y hombres.

En los años setenta y ochenta del siglo XX, las demandas feministas de igualdad de derechos y de justicia para las mujeres, se han reinterpretado a menudo, y no de forma inocente, como una petición de homologación con los hombres sin distinguir entre lo que sí quieren las mujeres y lo que nunca han perseguido porque no están de acuerdo con ello. Esta es otra forma de violencia que invisibiliza la política de las mujeres convirtiéndola en otra cosa, como lo es también instrumentalizar la potencialidad de lo que ellas aportan al mundo en forma de atención a los y las demás, para ponerlo al servicio de fines que les son ajenos, como puede ser la competitividad económica sin otra medida que el dinero y el desarrollo sin medida humana.

Como es sabido, Clara Campoamor tuvo que disfrazarse de hombre en 1842 para poder recibir clases en la Facultad de Derecho. Hoy las niñas y las mujeres de nuestro país tienen pleno acceso a la educación gracias a las mujeres que, como ella, lucharon para conseguirlo. Sin embargo, los contenidos de la educación, los objetivos, la organización del sistema y la toma de decisiones todavía están pensados por hombres y para hombres. Lo mismo ocurre con las salidas profesionales y el mundo laboral

donde no encuentran el lugar que merecen por su formación y sus elevadas cualificaciones, porque en los ámbitos relacionados con el mundo empresarial se repite el fenómeno de tener que renunciar a ser mujer o disimularlo, aunque el disfraz que se exige a las mujeres en estos casos no sea literal sino metafórico. Se ignora todo un pasado de violencia por discriminación y exclusión, no se transforman las estructuras para acoger y dar entrada a las mujeres que se incorporan, y se pretende que ellas pasen a ser «uno» más y que, con ese disfraz, compitan con sus compañeros «en igualdad de condiciones», es decir, con las de ellos.

Hay un despropósito y una trampa cuando se afirma que todo es cuestión de tiempo y que las mujeres ya llegarán donde tengan que llegar, porque para que esto ocurra hay que quitar primero los obstáculos que lo impiden, que son muchos y en ocasiones burdos, pero también otras veces muy sutiles y todos ellos mantenidos con violencia.

Referencias bibliográficas

- ABAJO, J. E.; CARRASCO, S. (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- ALARIO, C. et als. (1995): *Nombra. La representación de lo femenino y lo masculino en el lenguaje*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- BENGOECHEA BARTOLOMÉ, M. et als. (2006): *Nombra en Red*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- BLANCO GARCÍA, N. (coord.) (2001): *Educación en femenino y en masculino*. Sevilla, Akal.
- Blasco Soto, P. (2005): *Siempre adelante. Mujeres deportistas*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- COLECTIVO IOÉ (2003): *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- COMISIÓN MUJER Y DEPORTE (2006): *Mujeres gestionando el deporte*. Madrid, Comité Olímpico Español.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J., (2001): *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad (Programa para la ESO)*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (dir.) (2004): *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- ELEJABEITIA TAVERA, C.; LÓPEZ SÁEZ, M. (2003): *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- FLECHA GARCÍA, C. (1996): *Las primeras universitarias en España*. Madrid, Narcea.

- GÓMEZ ESTEBAN, C. et als. (2003): *Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- GRAÑERAS PASTRANA, M.; DEL OLMO CAMPILLO, G. (2001): *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- HERNÁNDEZ MORALES, G. et als. (2000): *Relaciona. Una propuesta contra la violencia*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1995): *Declaración de Beijing y Plataforma para la acción*. IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Naciones Unidas. Madrid, Instituto de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER-CIDE (2006): *Recursos didácticos y proyectos de organismos de igualdad y administraciones educativas*. Madrid, Instituto de la mujer-CIDE.
- IORTV-RTVE (2002): *I Foro Nacional Mujer, Violencia y Medios de Comunicación*. Madrid, Instituto Oficial de Radiotelevisión.
- LLEDÓ, E. (coord.) (2004): *De mujeres y diccionarios. Evolución de lo femenino en la 22ª edición del DRAE*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- MONTOYA RAMOS, Mª M.; SALGUERO JUAN Y SEVA, J. Mª (2004): *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- SOFÍAS (2002): *Escuela y educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid, Horas y Horas.
- PIUSSI, A. Mª (1996): *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona, Icaria.
- TELECYL ESTUDIOS (2006): *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres en España (1990-2005)*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- VARGAS, A. et als. (1999): *Lo femenino y lo masculino en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*. Madrid, Instituto de la Mujer.

La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas

Montserrat Grañeras Pastrana

MEC-CIDE

Ana Mañeru Méndez

Instituto de la Mujer

Raquel Martín Sánchez

Colaboradora del proyecto Intercambia, CIDE e Instituto de la Mujer

Cristina de la Torre Sanz

MEC-CIDE

Almudena Alcalde Rumayor

Colaboradora del proyecto Intercambia, CIDE e Instituto de la Mujer

Resumen

Este artículo se enmarca en la colaboración entre el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE) cuyas realizaciones más significativas han sido referenciadas en el artículo de la Secretaría General de Políticas de Igualdad en este mismo volumen. Comienza con las iniciativas llevadas a cabo por las Comunidades Autónomas, para seguir con las aportaciones realizadas por las asociaciones de mujeres y por grupos de hombres que reflexionan en torno a la emergencia de nuevas masculinidades. Finalmente, se revisan las principales investigaciones, estudios e informes publicados en los últimos años sobre el tema tratado.

Palabras clave: violencia contra las mujeres, políticas de igualdad, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).

Abstract: *Preventing violence towards women via education: research and private and public educational actions*

This article is set in the context of the collaboration between the Women Institute (Ministry of Labour and Social Affairs) and the Centre of Research and Educational Documentation of the Ministry of Education and Science, whose most outstanding works have been referred to in the article from the General Secretary on Equality Policy in this same volume. It opens with the initiatives implemented by the Autonomous Communities, and moves on to the contributions from female associations, and from male groups who are reflecting on the surfacing of new masculinities. Finally, the main research projects, studies and reports published on the subject in the last few years are reviewed.

Key words: violence towards women, Equality Policy, Women Institute (Ministry of Labour and Social Affairs).

Introducción

El punto de partida de este artículo se sitúa en el marco de una larga, grata y fructífera experiencia de colaboración interministerial, consolidada en el tiempo y cristalizada en numerosos trabajos «entonados a dos voces», entre el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) y el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia). Una sólida alianza de trabajo conjunto por una educación más justa, por una educación en femenino y en masculino, por una educación que contribuya a la libertad de las mujeres y a la erradicación de la violencia de género, de cuyos frutos se ha dado cuenta en el artículo de Soledad Murillo en este mismo volumen (la colección *Mujeres en la Educación*, «Premios Irene: la paz empieza en casa», Proyecto Relaciona, Proyecto Nombra, Cuadernos de Educación no Sexista, Red Intercambia).

Este artículo ofrece una selección del conocimiento sobre prevención de la violencia contra las mujeres elaborado en los últimos años en España, tanto desde las instituciones y administraciones públicas, como desde las asociaciones y la academia. Esta recopilación y difusión del trabajo que desde distintos ámbitos se está realizando para favorecer un cambio en las relaciones entre los sexos que permita la libertad femenina y elimine la violencia, abre la posibilidad de que cualquier nueva investigación, material didáctico o proyecto, no sea recibido ya como carente de andamiaje y, por tanto, como «esporádico, errante, huérfano de cualquier tradición propia».

Este texto se divide en varios apartados: en el primero se ofrece un acercamiento al marco normativo y legal sobre prevención de violencia de género en lo que atañe al ámbito educativo, abordado desde las comunidades autónomas. Posteriormente, se comentan las aportaciones realizadas por las asociaciones de mujeres y, también, por grupos de hombres que reflexionan en torno a la emergencia de nuevas masculinidades. Finalmente, se revisan las principales investigaciones, estudios e informes publicados en los últimos años sobre el tema tratado.

Acciones implementadas por las comunidades autónomas: medidas, programas y materiales didácticos

Los organismos públicos para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y las administraciones educativas de las diversas comunidades autónomas han intentado dar una respuesta específica a esta problemática, especialmente a partir del año 2000. Aunque desde finales de la década de los años ochenta del siglo XX pueden encontrarse trabajos en torno a la detección del sexismo o sobre la importancia de la coeducación, los dedicados a la prevención de la violencia contra las mujeres adquieren mayor relevancia en el último lustro. En este período, las administraciones autonómicas han promulgado leyes y normas, han difundido campañas de sensibilización, han puesto en marcha programas específicos de prevención en las aulas y han publicado materiales didácticos que se irán reseñando a lo largo de este apartado. Un primer elemento a destacar es que, desde 1994, las competencias en materia de igualdad de oportunidades están transferidas a las comunidades autónomas, de manera que en la actualidad todas ellas cuentan con organismos de igualdad que desarrollan políticas específicas orientadas a las mujeres (Instituto de la Mujer, 2005), si bien algunas comunidades ya contaban con Institutos de la Mujer desde fechas anteriores.

En algunas administraciones el planteamiento que se está haciendo respecto a la prevención de la violencia contra las mujeres se inscribe en el marco más amplio de la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. En este sentido, Andalucía es la única comunidad que cuenta, desde el año 2005, con un *Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en la educación* (BOJA, 227, de 21 noviembre de 2005) que plantea, para prevenir las relaciones violentas y basadas en la dependencia, el «desarrollo integral de alumnos y alumnas en igualdad superando el peso de la

tradición y los prejuicios». Una de las medidas que propone este plan es la presencia, en cada centro, de un profesor o profesora responsable en materia de coeducación (medida 2.2. del Objetivo 2).

En otras comunidades, dentro del área de innovación educativa se realizan programas de coeducación. Es el caso de las Islas Canarias, donde funciona, desde 1998, la Unidad de programas educativos de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, que lleva a cabo un *Programa para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos* cuyo objetivo es propiciar el trabajo coeducativo apoyando la labor docente. Entre sus funciones están: la sensibilización de las comunidades educativas sobre la importancia de la prevención de la violencia contra las mujeres; la elaboración de materiales que faciliten la erradicación de esta problemática; y la colaboración con otras instituciones para el intercambio de experiencias educativas en este campo.

También Cataluña dispone, dentro de los Programas de Innovación del Departament d'Educació, de uno destinado específicamente a la coeducación que incluye acciones concretas para prevenir la violencia contra las mujeres, desarrolladas en conjunto con el Institut Català de les Dones. Así, *Talla amb els mals rotllos. Per unes relacions lliures de violència* es el nombre de un proyecto que funciona desde noviembre de 2004 con el objetivo de concienciar y educar a los chicos y las chicas en la detección y rechazo de actitudes que pueden conducirles en el futuro hacia relaciones de pareja violentas. Este proyecto incluye las siguientes actuaciones: intensas campañas publicitarias, programa de acciones formativas, despliegue de jóvenes agentes educativos, creación del portal *Talla amb els mals rotllos* y difusión de material didáctico consistente en un CD para trabajar en las tutorías de segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en Bachillerato y en Ciclos Formativos de todos los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) de Cataluña el tema de los abusos en las parejas jóvenes.

En 1998 empieza a funcionar en Galicia el *Seminario permanente de educación para la igualdad del Servizo Galego da Igualdade*, fruto de un convenio de colaboración entre las Consejerías gallegas con competencias en educación y en la promoción de la equidad entre los sexos, y que prácticamente desde su creación trabaja en la prevención de la violencia contra las mujeres. Este seminario ha puesto en marcha el *Programa de prevención da violencia de xénero para adolescentes* (Erick Pescador Abiade, 2004) y el proyecto experimental *Para unhas relaciones de calidade, evitemos a desigualdade. Combatamos la violencia*. El primero de ellos se implantó durante el curso pasado en 21 centros de secundaria con la pretensión de involucrar tanto al profesorado como a la juventud en la detección precoz y en la eli-

minación de ideas estereotipadas sobre los sexos y el amor. El segundo se llevó a cabo en dos institutos gallegos a lo largo del curso 2003-2004. Además, el Servizo Galego da Igualdade ha editado los materiales *Educación para prevenir la violencia de género. Guía para el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria* (2003) y *Prevenir desde casa. Guía para promover las relaciones de paz e equidade* (2004).

En la misma línea, buena parte del resto de comunidades autónomas han desarrollado en los últimos años programas preventivos, han llevado a cabo experiencias originales y han publicado materiales didácticos para trabajar el tema. La variedad de estos da cuenta de la diversidad de momentos, espacios y actores educativos. Se pueden ver varias líneas en el trabajo preventivo, aunque todas coinciden en que el origen de la violencia se encuentra en las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres, favorecidas por pensamientos y actitudes sexistas muchas veces interiorizados de manera inconsciente. La diferencia estriba en qué factores de protección se ponen en marcha y de qué manera se disminuyen los factores de riesgo.

Así, una serie de propuestas didácticas, denominadas de coeducación, proponen un cambio de contenidos curriculares para incluir la historia, los «saberes» y las aportaciones femeninas hasta ahora excluidas por ser consideradas poco «académicas». En este sentido, se encuentran los *Materiales didácticos para la Coeducación. Construyendo contigo la igualdad*, editados por el Instituto Asturiano de la Mujer, y los *Cuadernos de coeducación*, editados como parte de la Serie Materiales Curriculares INNOVA (Programa Harimaguada y Asesoría de coeducación del CEP de La Laguna, 1994), por cuanto ofrecen propuestas para distintas disciplinas académicas. La finalidad de todos estos materiales es introducir cambios en la construcción simbólica incompatibles con los esquemas tradicionales sexistas que desvalorizan lo femenino. Dado que este tipo de materiales no se relaciona estrictamente con la prevención de actitudes violentas no profundizamos más, remitiéndonos a la revisión bibliográfica que el CIDE y el Instituto de la Mujer publicarán próximamente y en la que se ofrecerá un análisis de la producción bibliográfica producida en los últimos 25 años en España sobre Mujeres y Educación¹.

Específicamente creados para prevenir la violencia contra las mujeres hay materiales que siguen dos líneas de trabajo diferentes. Unos se sitúan en el ámbito de la educación en valores. Son eminentemente prácticos, proponiendo dinámicas de

¹ El citado estudio está en fase de finalización y será publicado en el primer semestre del año 2007 con el título «Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España. 1980-2005». El trabajo lo está elaborando un equipo técnico del Centro de Investigación y Documentación Educativa del MEC, en colaboración con el Instituto de la Mujer.

grupo para aumentar la autoestima, desarrollar habilidades sociales y, concretamente, para la resolución pacífica de conflictos. También se abordan contenidos teóricos sobre el sexismo, los prejuicios y los estereotipos y la «violencia sexuada». En esta línea, se puede destacar el Programa de buenos tratos. *Programa educativo para la prevención de las conductas violentas y de la desigualdad* (IPE, 2002) del Gobierno de La Rioja, dirigido al alumnado de Primaria. Por su parte, a partir de un estudio sobre las causas del aumento de la agresividad infantil, el Instituto Aragonés de la Mujer publica el Programa Valor. *Programa educativo de actitudes y valores socio-afectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar* (2001), dirigido a las y los más pequeños. La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía edita *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género* (Jiménez, 1999), que incluye propuestas de trabajo para todos los niveles educativos, desde primaria hasta la educación de personas adultas.

Otra línea intenta dotar de herramientas tanto cognitivas como emocionales para la detección precoz de situaciones de violencia. Este enfoque cuenta con una larga trayectoria en países de América Latina pero aquí es de reciente implantación. Es un tema que se trabaja desde hace mucho tiempo en el ámbito asistencial pero no desde el preventivo. Ya en 1992, Graciela B. Ferreira publica el texto «Novias maltratadas» (en *Hombres violentos, mujeres maltratadas: aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*, 1995), en el que la autora realiza una aportación muy valiosa para la prevención de la violencia durante el noviazgo, indicando factores que pueden ser indicadores de abuso.

Este tipo de propuestas trabaja, como en el caso anterior, factores de protección, pero incide sobre todo en la identificación de situaciones de abuso: no son pocos los y las jóvenes que sitúan la violencia contra las mujeres en parejas adultas, estables, ignorando las fases anteriores a lo que suele ser motivo de titulares y obviando que las situaciones de violencia se gestan desde las primeras parejas, en la relación de noviazgo. Por ello, el programa piloto *Nabiko*, que desarrolla el Instituto Vasco de la Mujer/Emakunde desde el curso 2003-04, intenta prevenir el maltrato en las futuras relaciones de pareja trabajando con el alumnado del tercer ciclo de primaria.

Por su parte, el Instituto Balear de la Dona editó el año pasado *Materials didàctics per prevenir la violència de gènere* (Estudi 6. Gestió Socioeducativa, 2003), que realiza propuestas de trabajo para cada uno de los niveles educativos, incluyendo las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) y que, desde una perspectiva de género, analiza la génesis de la violencia contra las mujeres. Otro material muy interesante, y que va destinado exclusivamente a muchachas adolescentes, son las guías para chicas de M^a José

Urruzola, *Cómo prevenir y defenderte de las agresiones* (2003) y *No te lées con chicos malos* (2005), en las que, con un lenguaje directo y cercano, la autora cuestiona a las jóvenes el tipo de relaciones que mantienen con el otro sexo y el significado del amor.

La importancia del tema, debido a su magnitud y consecuencias, ha llevado a que gran cantidad de centros escolares de todo el Estado hagan un esfuerzo por hablar de él en algún momento del curso. De esta manera, el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, y el 25 de noviembre, Día Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres, se han convertido en un momento clave para trabajar en los centros y no son pocos los que realizan actividades específicas para esos momentos puntuales.

Desde 2003, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias realiza sendas campañas de sensibilización en estos días enviando propuestas didácticas para primaria y secundaria a todos los centros. También la Consejería de Educación de Andalucía y el Instituto Andaluz de la Mujer realizan desde 2001 campañas con motivo del 25 de noviembre que incluyen la publicación de la *Revista Coeducación*, que ofrece al público infantil y juvenil manifiestos, información sobre violencia y actividades sobre el maltrato. Algunos de los materiales creados para ser utilizados en estos días han sido publicados. Así, *Nosotras creamos mundo*, dentro de la Colección *Cuadernos de educación en valores: por preguntar que no quede*, realizada conjuntamente por el CIDE y FETE-UGT (en colaboración con el Instituto de la Mujer en el citado número específico sobre género) pretende aportar información al profesorado recordando las aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia y su participación a favor de la paz, las relaciones y el respeto a la naturaleza.

El trabajo de las asociaciones de mujeres

Las iniciativas institucionales hasta ahora comentadas se suman a la ya larga trayectoria de las asociaciones y áreas de la mujer de sindicatos como FETE-UGT, CCOO, y STES, que llevan trabajando muchos años en estos temas. Entre las asociaciones se citan, a modo de ejemplo, Fundación Mujeres y la Federación de Mujeres Progresistas, por sus aportaciones en los últimos años² en la prevención de actitudes sexistas desde la edu-

² Se citan a modo de ejemplo estas dos asociaciones, si bien quiere hacerse un reconocimiento expreso desde estas páginas a la larga lista de asociaciones de mujeres que han venido contribuyendo a la erradicación de la violencia de género en España.

cación formal y no formal. Asimismo, se ha considerado importante destacar la más reciente aparición de grupos de hombres que reflexionan acerca de su propia masculinidad para proponer nuevas maneras de ser hombre alejadas de la violencia.

En 1987 se creó la Federación de Mujeres Progresistas (www.mujeresprogresistas.org), una de las asociaciones que desde entonces continúa trabajando con ahínco en la prevención de la violencia a través de diferentes propuestas. Esta organización -con implantación en diferentes puntos de la geografía española- ha promovido la formación («Jornadas Interdisciplinares sobre Violencia de Género, Violencia y Derecho»), la atención («Relaciones de poder entre mujeres y hombres») y la sensibilización social (Campañas «El amor no es la ostia», «Movilízate contra la violencia» y «Ser mujer puede ser perjudicial para tu salud»), además de realizar distintas investigaciones. Entre éstas destacan: *Cuaderno de trabajo contra la violencia de género* (Laviña, 2000), material que ofrece a la juventud información para detectar y actuar contra la violencia sexista y que contiene información práctica sobre centros de atención y líneas telefónicas especializadas en la temática. Por su parte, *Adolescencia y violencia de género* (Ana Heras y Carmen Laviña, 2002) es un estudio que recoge la visión de chicos y chicas de Madrid sobre la violencia contra las mujeres. El trabajo de campo se realizó en institutos de enseñanza de la capital y ofreció muchas sorpresas en sus conclusiones, generalmente negativas en cuanto a la percepción estereotipada del problema que tienen chicas y chicos.

Por su parte, la Fundación Mujeres, creada en 1994, (www.fundacionmujeres.es) dispone de un fondo destinado específicamente a la prevención de la violencia contra las mujeres, por medio del cual se impulsan distintos programas y acciones. El Proyecto Mercurio -que cuenta con subvenciones europeas- es uno de ellos, dirigiéndose a la sensibilización de la población masculina. Así, sus objetivos se centran en incentivar el compromiso de los hombres en la denuncia de la violencia contra las mujeres, impulsando además un debate social y colectivo que busca la reflexión sobre aquellos aspectos de la masculinidad que se vinculan a actitudes violentas. Para ello, gracias a los medios de comunicación, el programa ha impulsado un «Manifiesto de varones contra la violencia» y ha realizado la campaña publicitaria «Símbolo (lazo blanco)», además de difundir folletos y carteles, emitir anuncios publicitarios en salas de cine, participar en programas de radio y publicar textos en prensa escrita y digital.

En 2003, Fundación Mujeres, junto con la organización belga *Solidarité Femmes* y la francesa IUFM, pone en marcha un proyecto piloto con financiación del programa europeo Daphne. Este proyecto se plantea que el papel de la escuela es esencial para la promoción de unas relaciones diferentes entre chicos y chicas como forma de prevención primaria de las «violencias sexuadas» y que es necesaria una formación

suplementaria de docentes para que puedan impartir una educación no sexista en sus aulas. En España, se puso en marcha un módulo sobre la pedagogía para la igualdad de oportunidades dirigido al profesorado que se impartió como experiencia piloto en el marco de los cursos de verano de la Universidad de Alcalá de Henares. En esta misma línea, la asociación ha impartido posteriormente, en colaboración con otras entidades, tres ediciones del curso «Capacitación del profesorado para la prevención de la violencia de género», dirigido exclusivamente a docentes.

Para dar continuidad a esta labor de apoyo a profesionales de la educación se decidió crear un sitio web (www.educarenigualdad.org) en el que se puede encontrar un completo directorio de recursos educativos para la igualdad de oportunidades entre los sexos y para la prevención de la violencia contra las mujeres que incluye direcciones de asociaciones diversas, materiales, bibliografía, etc., y que lleva funcionando desde el año pasado. Este espacio pretende poner a disposición de quienes trabajan en el terreno de la educación y de la formación, herramientas y documentos para utilizar en el aula, además de abrir un espacio, a través de una base de datos, que permita la identificación de instituciones, organismos y personas que fomentan la igualdad de oportunidades en la educación.

Finalmente, y fruto de la colaboración con la UNED, Fundación Mujeres desarrolló entre los años 2001 y 2003 el Proyecto Detecta, que buscaba determinar el grado de riesgo en que se encuentran los varones adolescentes de ejercer violencia contra las mujeres en un futuro y el de las chicas de padecerla, proponiendo y definiendo respuestas oportunas para llevar a cabo una adecuada prevención.

Iniciativas por parte de los grupos de hombres

Asociaciones creadas por y para hombres se van sumando a la lista de iniciativas sociales para la erradicación de la violencia contra las mujeres, aunque estos grupos suelen abordar el tema desde otra perspectiva: la revisión de la identidad masculina.

A lo largo de la década de los años noventa del siglo XX se celebran los primeros encuentros en España y, paulatinamente, va creciendo el número de asociaciones y colectivos de hombres por la igualdad y la erradicación de la violencia contra las mujeres. En varios lugares de Andalucía, sobre todo, surgen grupos de «hombres contra la violencia». Por mencionar alguno de ellos hablaremos de la Asociación de Hombres por la

Igualdad de Género (AHIGE) (www.ahige.org), que se funda a principios de 2001 en Málaga. Este colectivo se construye sobre dos principios básicos: por un lado, buscar nuevas formas de ser hombre construyendo un modelo positivo, respetuoso, igualitario y más libre. Por otro, luchar contra todo tipo de discriminación en razón de sexo.

En el camino en busca de un nuevo tipo de masculinidad estos grupos decidieron comprometerse activamente y, sin olvidar la reflexión y la introspección, promover cambios en su entorno cercano. De esta manera, se planificaron dos proyectos dirigidos a jóvenes, fundamentalmente. Así, el Proyecto «I-gual-es en los IES. Intervención por la igualdad y contra la violencia», pretende ofrecer modelos positivos de igualdad y respeto para contrarrestar el modelo tradicional de masculinidad y feminidad (pues tampoco las chicas se ven suficientemente reforzadas cuando se oponen a valores tradicionales sexistas). El proyecto, con una duración de entre tres y seis meses, busca la máxima implicación de toda la comunidad educativa; de esta manera, no se plantean sólo la realización de talleres de igualdad, género y prevención de la violencia, sino que el proyecto invita a crear redes entre centros, observatorios de igualdad y no violencia, elaborar boletines para su distribución, involucrar al Consejo Escolar, etc. Siguiendo esta línea, el «Proyecto Igualaria», (www.igualaria.net) quiere impulsar la «Red de jóvenes por la igualdad y contra la violencia de género» en coordinación con el Área de Juventud de la Diputación Provincial de Málaga. A través de esta iniciativa se dota a los jóvenes de un espacio en el que compartir experiencias, información y, sobre todo, les permite encontrar a otras personas que defienden una sociedad sin sexismo.

Al margen de estos grupos que se van extendiendo por todo el territorio estatal, hay más iniciativas que hacen hincapié en la necesaria suma de esfuerzos, tanto de hombres como de mujeres, para acabar con este problema. Desde otra perspectiva, el «Portal de Hombres por la Abolición de la Prostitución» (www.hombresabolicionistas.org), página mantenida por el Grupo Virtual de Hombres Abolicionistas, denuncia la prostitución como una manifestación de explotación sexual que contribuye a perpetuar y tolerar socialmente la violencia contra las mujeres. En el manifiesto estandarte de su posicionamiento aportan ideas al debate actual, cuestionando una masculinidad que entienden construida sobre las ideas de control, dominación y rechazo de los sentimientos.

Este movimiento de activación de colectivos de hombres en España se ha visto respaldado por investigadores, aumentando progresivamente el número de estudios y programas centrados en la masculinidad. El Centro de Estudios de la Condición Masculina (www.cecomas.com), es un referente en este tema. Esta organización privada e independiente, creada en Madrid en 1993, promueve cambios en el estilo de vida, el comportamiento y la salud de los varones. En ella trabajan diferentes profesionales de la salud mental y la educación que buscan estimular proyectos y talleres

democráticos, no violentos, de igualdad y no discriminación en lo cotidiano y críticos con el modelo jerárquico y egocéntrico masculino tradicional.

También las publicaciones *Chicos son, hombres serán: cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia* (Miedzian, 1996); *Hombres padres. La oscura cuestión masculina* (Lo Russo, 1998) y *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (Lomas, 2004) realizan un análisis de la masculinidad en el ámbito escolar y fuera de él. Las propuestas que ofrecen pasan por educar a los chicos en la ética del cuidado de las personas, en la cultura de la paz y del diálogo, en la expresión de los sentimientos y de las emociones, en el aprendizaje de tareas tradicionalmente femeninas, en la revalorización de los «saberes» e historia de las mujeres y contra cualquier tipo de violencia (ya sea simbólica, psicológica o física) contra las mujeres y contra otros hombres.

Para terminar de ejemplificar este tipo de actuaciones, que contribuyen a consolidar el mensaje de que la erradicación de la violencia contra las mujeres sea, real y efectivamente, una tarea de todos (en contra de la idea infundada de «guerra de los sexos») se menciona una iniciativa promovida por la Delegación de Igualdad y Salud del Ayuntamiento de Jerez, que incorpora en su estructura el Programa de Hombres por la Igualdad, paralelo al Departamento de Mujer y a los otros servicios que ofrece. Esta parcela de la Administración tiene, entre otros objetivos, atender las necesidades que los hombres demandan en el camino hacia otro tipo de relaciones entre los sexos para facilitar su adaptación a un cambio que implica, entre otras cosas, compartir responsabilidades familiares, el trabajo y los puestos de decisión. Entre las actividades que realizan cabe destacar: encuentros, campañas de sensibilización, materiales, difusión en medios de comunicación de manifiestos, taller de masculinidades, subvenciones a proyectos, etc.

Investigaciones, estudios e informes

Todo el trabajo anterior se complementa con las aportaciones de autoras y autores que escriben ensayos y hacen aportaciones académicas desde la Universidad u otros ámbitos y contribuyen a la reflexión sobre una realidad que, a principios del siglo XXI, finalmente ha salido a la luz pública gracias a una transformación simbólica, impulsada sobre todo por las mujeres, que ha permitido mostrar la violencia sexual como un hecho inaceptable.

Las aportaciones teóricas (investigaciones, ensayos y tesis) sobre prevención de la violencia contra las mujeres desde el proceso educativo son, sin embargo, recientes y poco abundantes, si bien cabe apuntar que la producción en estos últimos años ha sido claramente creciente, con una previsión de incremento a tenor de la frecuencia de producción observada.

En cuanto al contenido de las aportaciones teóricas encontradas, pueden diferenciarse tres líneas o tendencias distintas: un primer grupo de trabajos trata de analizar la situación actual de esta cuestión en los centros educativos, estudiando, por ejemplo, al alumnado o al profesorado para recoger información adecuada que sirva en el diseño de programas o estrategias educativas de prevención; en segundo lugar, se encuentran aportaciones que analizan la construcción de la masculinidad y la feminidad en relación a la violencia contra las mujeres; y una tercera apuesta trata de analizar las relaciones afectivas, algunas basadas en la violencia, que se establecen entre los grupos de iguales en relación con la edad.

Los estudios que forman el primer grupo de investigación tienen en común que realizan tanto un estudio teórico como una aplicación práctica del mismo. Todos ellos realizan una descripción y un análisis de las opiniones, creencias y actitudes del alumnado o del profesorado en relación con el sexismo, la violencia contra las mujeres y la invisibilidad femenina. Sus intenciones son delimitar teóricamente el campo de estudio y realizar un diagnóstico fiable. Por lo general, la obtención de los datos se realiza a través de técnicas tanto cuantitativas (cuestionarios o escalas) como cualitativas (entrevistas o grupos de discusión). Todo ello, sin duda, tiene un gran valor para el diseño eficaz y coherente de programas de prevención ajustados a la realidad del alumnado. Algunos estudios acaban su proceso de investigación con la puesta en práctica de un programa de prevención y su evaluación.

Un primer ejemplo de este grupo de investigaciones es el de la profesora M^a José Díaz Aguado: *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria* (Instituto de la Mujer, 2000). En él se explica en qué consiste la violencia contra las mujeres, sus causas principales, su desarrollo, el ciclo de la violencia y aquellas actitudes, creencias y comportamientos que se observan en la población estudiada en relación con esta problemática. A la publicación le acompaña un vídeo que muestra la experiencia realizada en institutos y que puede dar ideas para desarrollar talleres en secundaria. A raíz de los resultados de esta investigación, la misma autora elaboró el material didáctico *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad* (2002).

En esta misma línea pueden resaltarse otras cuatro iniciativas teóricas, tres estudios y una tesis doctoral. Fernando Trujillo y Remedios Fortes son autores de la publicación, *Violencia doméstica y coeducación: un enfoque multidisciplinar* (2002).

Ésta es el resultado del interés de una veintena de profesores de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada) por proponer estrategias de estudio y prevención de un fenómeno tan complejo y que incide plenamente en el quehacer educativo.

Asimismo, el objetivo principal de la tesis elaborada por M^a Paz Toldos, *Adolescencia, violencia y género* (2002), presentada en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, es ofrecer pautas de comprensión sobre las creencias de los y las adolescentes ante situaciones de violencia hipotéticas, estudiando las diferencias encontradas en función del sexo y del estatus de agresores y víctimas.

Otros dos estudios a reseñar son: *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de ESO en Navarra desde una perspectiva de género* (Fernández de Frutos y Casares García, 2002), publicado por el Instituto Navarro de la Mujer, y el *Estudio sobre violencia de género y actitudes sexistas en la población joven de Cantabria* (González García (dir.), 2006), editado por la Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria.

Un segundo grupo de reflexiones teóricas hacen referencia a la construcción de la masculinidad y la femineidad desde la educación y otros procesos de socialización. Este enfoque, sin lugar a dudas, resulta fundamental para comprender el origen de la violencia contra las mujeres y para diseñar programas de prevención eficaces.

Algunos trabajos que ilustran este grupo de estudios se han hecho bajo el marco de actuación del CIDE y el Instituto de la Mujer, dentro de la colección *Mujeres en la Educación*. Así, en el año 2004 se publicó *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*, coordinada por Enrique Javier Díez Gutiérrez, de la Universidad de León. Dicho trabajo de investigación surge de la preocupación institucional ante el contenido de algunos de los videojuegos con un alto índice de audiencia juvenil en cuanto a consumo y venta, junto por la inquietud por los valores implícitos y explícitos que podían estar transmitiendo. El equipo de investigación parte de la siguiente pregunta: ¿La permanencia de estereotipos sexistas en nuestra sociedad está siendo alentada y potenciada por los modelos que reproducen determinados videojuegos cada vez más utilizados por la juventud? Tras analizar el envoltorio externo de los videojuegos y también el contenido de los mismos, su dinámica, su desarrollo y las posibilidades que ofrecen, así como la reacción de los chicos y las chicas ante ellos, se llega a la conclusión de que la mayoría de los videojuegos comerciales estudiados tienden a perpetuar y extender una cultura sexista que refuerza el modelo masculino tradicional, ligado a la agresividad, al desprecio de los sentimientos, al riesgo desmedido, a la competitividad y al ejercicio de la violencia.

Al objeto de crear una herramienta práctica para el profesorado interesado en trabajar el tema en el aula, y como complemento de la investigación anterior, se publicó, en la misma colección y en ese mismo año, *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos* (Díez Gutiérrez y otros, 2004), cuya finalidad es ofrecer una serie de actividades, en torno al análisis de los videojuegos, que pueden ser incorporadas al currículo del aula en las diferentes áreas, tanto en Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria. Se ofrecen cuatro bloques de actividades que se denominan: «Aprender a mirar»; «Comprender y analizar», «Interpretar y valorar» y «Transformar».

En este mismo sentido, de nuevo bajo el auspicio del CIDE y del Instituto de la Mujer e igualmente dentro de la colección «Mujeres en la educación», se han puesto en marcha dos nuevas investigaciones, aún en curso (*Construcción de la identidad masculina en niños y jóvenes de boy* y *Las revistas juveniles en la socialización de la sexualidad y la diferencia de género*), que tratan esta misma línea de investigación.

En la última de ellas, Ángeles Rubio analiza los contenidos de la información sexual que reciben los adolescentes, especialmente a través de las revistas infantiles y juveniles. Con ello, se pretende conocer cómo responden estas revistas a la construcción social de la diferencia sexual y a la perpetuación de los papeles de género tradicionales, al considerarse que en la forma en que se construye la masculinidad y la feminidad se puede hallar el origen de problemas posteriores, entre ellos la violencia contra las mujeres.

La tercera línea de investigación se centra en reflexionar sobre las relaciones y la interacción que sucede en los centros educativos y en otros espacios de interés para la prevención de la violencia contra las mujeres. La tesis doctoral de Elena Duque *¿Aprendiendo para el amor o aprendiendo para la violencia? Las relaciones afectivas y sexuales en las discotecas desde una perspectiva feminista* (Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, 2003) analiza, desde una perspectiva feminista, el aprendizaje y la socialización de las relaciones afectivas y sexuales que se dan en las discotecas, analizando aquellos elementos y dimensiones que propician relaciones basadas en el amor, así como las que favorecen relaciones basadas en la violencia.

Dentro de la colección *Mujeres en la Educación*, (7), y en esta misma línea, se apunta el siguiente estudio: *Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos* (Montoya Ramos y Salguero Juan y Seva, 2004), cuyo objetivo es ofrecer una panorámica general de la incidencia que los servicios de orientación educativa pueden tener en la prevención de la violencia, teniendo en cuenta la diferencia sexual. El estudio trata de entender, a partir del análisis de los planes institucionales de los centros educativos, el clima, la cultura (enten-

didada como el conjunto de las relaciones que se dan en el centro) que tienen definidos y si esto influye en la continuidad del sexismo y la violencia contra las mujeres dentro del mismo centro. Se resalta la idea de que el centro en su conjunto educa, al igual que las relaciones que se desarrollan entre el alumnado, el equipo docente, los directivos y directivas, etc. En una segunda parte se estudia, a través de la experimentación, el papel de prevención que juegan los departamentos de orientación.

En definitiva, a través de este texto se ha puesto de manifiesto la ingente cantidad de trabajo realizado recientemente, desde diferentes ámbitos, sobre la prevención de la violencia contra las mujeres. Se trata de un problema grave de la sociedad española que se aborda desde hace años, primero desde las asociaciones de mujeres y más tarde a partir de las instituciones públicas. Sin embargo, el enfoque preventivo ha sido asumido por profesionales de la educación formal y no formal en tiempos más recientes.

Por otra parte, se constata una cierta dificultad en que el material y el conocimiento producidos lleguen a sus destinatarios potenciales: agentes educativos que trabajan diariamente con niños, niñas y adolescentes con enormes posibilidades de construir relaciones entre los sexos que eliminen la violencia y permitan que mujeres y hombres se desarrollen en libertad. Por ello, es importante que el profesorado cuente con la oportunidad de acceder a los recursos educativos en materia de prevención de la violencia contra las mujeres que se están elaborando tanto desde las administraciones públicas como desde iniciativas no gubernamentales, e incluso dentro de muchos centros educativos de todo el país. En este sentido, el *Portal Intercambia* -en construcción en la actualidad y disponible el próximo curso académico- resultará una herramienta útil al concentrar, ofrecer, intercambiar y difundir la práctica de la paz y las experiencias educativas no violentas que apoyen a la comunidad educativa en la labor preventiva.

Referencias bibliográficas

Referencias legislativas

Ley 5/2001, de 17 de mayo, de Prevención de malos tratos y protección a las mujeres maltratadas de Castilla-La Mancha (BOE 21-6-2001).

Ley Foral 33/2002, de 28 de noviembre, de Fomento de la Igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres (Navarra) (BOE 15-1-2003).

- Ley 1/2003, de 3 de marzo, de Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en Castilla León (BOE 24-3-2003).
- Ley Foral 12/2003, de 7 de marzo, de modificación de la Ley Foral 22/2002 de 2 de julio, para la Adopción de medidas integrales contra la violencia sexista de la Comunidad Foral de Navarra (BOE 25-4-2003).
- Ley 9/2003, de 2 de abril, para la Igualdad de Oportunidades Mujeres y Hombres (Comunidad Valenciana) (BOE 8-5-2003).
- Ley 16/2003, de 8 de abril, de Prevención y protección integral de las mujeres contra la violencia de género del Gobierno de Canarias (BOE 8-7-2003).
- Ley de Cantabria 1/2004, de 1 de abril, de Prevención de la violencia contra las mujeres y la protección a sus víctimas (BOE 26-4-2004).
- Ley 7/2004, de 16 de julio, para la Igualdad de Mujeres y Hombres de la Xunta de Galicia (BOE 21-9-2004).
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE 29-12-2004).
- Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres (Euskadi).
- Ley 5/2005, de 20 de diciembre, Integral contra la Violencia de Género de la Comunidad de Madrid (BOE 2-3-2006).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).
- Proyecto de Ley Orgánica 1/2006, de 8 de septiembre de 2006, para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Referencias institucionales

Instituciones y administraciones implicadas

Red Intercambia

Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: www.mtas.es/mujer

Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia: www.mec.es/cide

Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía: www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/portada.jsp

Instituto Aragonés de la Mujer del Gobierno de Aragón: www.portal.aragob.es

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón: www.educaragon.org

Instituto Asturiano de la Mujer del Gobierno del Principado de Asturias: www.tematico.princast.es/imujer

Consejería de Educación y Ciencia de Asturias: www.educastur.es

Institut Balear de la Dona del Gobierno de las Islas Baleares: www.ibdona.caib.es

Conselleria de Educació i Cultura del Gobierno de las Illes Balears: www.caib.es/govern

Instituto Canario de la Mujer del Gobierno de Canarias: www.icmujer.org

Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias: www.educa.rcanaria.es

Dirección General de la Mujer de la Consejería de Relaciones Institucionales y Asuntos Europeos del Gobierno de Cantabria: www.mujerdecantabria.com

Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria: www.gobcantabria.es

Dirección General de la Mujer de la Consejería de familia e igualdad de oportunidades de la Junta de Castilla y León: www.jcyl.es

Consejería de Educación de Castilla y León: www.educa.jcyl.es

Institut Català de las Donas de la Generalitat de Catalunya: www.gencat.net/icdona

Departamento de Educación y Universidades de la Generalitat de Catalunya: www.gencat.net/educacio

Instituto de la Mujer del Gobierno de Castilla-La Mancha: www.jccm.es/imclm

Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno de Castilla-La Mancha: www.jccm.es/educacion

Centro Asesor de la Mujer de la Consejería de Sanidad y Bienestar Social de la Ciudad Autónoma de Ceuta: www2.ceuta.es/cam

Consejería de Educación y Cultura de la Ciudad Autónoma de Ceuta: www.ciceuta.es/consejerias/csj-educa/educacion.htm

Dirección General de la Mujer de la Conselleria de Bienestar de la Generalitat Valenciana: www.gva.es

Direcció General d'Ensenyament de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la Generalitat Valenciana: www.cult.gva.es

Emakunde. Instituto Vasco de la Mujer del Gobierno Vasco: www.emakunde.es

Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net

Instituto de la Mujer de la Junta de Extremadura: www.mujerextremadura.com

Consejería de Educación de Extremadura: www.edu.juntaex.es

Servizo Galego de Igualdade de la Xunta de Galicia: www.xunta.es/auto/sgi/index.htm

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia:
www.edu.xunta.es/portal/index.jsp

Servicio de Mujer, Familia e Infancia de la Consejería de Juventud, Familia e Infancia del Gobierno de La Rioja: www.larioja.org/mujer

Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de La Rioja: www.educarioja.org/educarioja

Dirección General de la Mujer de la Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid: www.madrid.org

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: www.educa.madrid.org

Viceconsejería de la Mujer de la Consejería de Educación, Mujer y Juventud de la Ciudad Autónoma de Melilla: www.melilla.es/ovmelilla/opencms/portal/educacion

Área de educación de la Consejería de Educación, Mujer y Juventud del Gobierno de Melilla: www.melilla.es/ovmelilla/opencms/portal/educacion/contenidos/areaEducacion

Instituto de la Mujer de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: www.imrm.es

Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: www.educarm.es

Instituto Navarro de la Mujer del Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra: www.cfnavarra.es/inam

Departamento de educación de la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra: www.navarra.es

Premios

Premios «IRENE: La paz empieza en casa»: www.mec.es/cide/espanol/convocatorias/premios/file/2006ireneconv.pdf

Referencias de asociaciones de mujeres

Federación de Mujeres Progresistas: www.fmujeresprogresistas.org

Fundación Mujeres: www.fundacionmujeres.es

— Proyecto MERCURIO: <http://www.fundacionmujeres.es/mercurio>

— Proyecto DETECTA: <http://www.fundacionmujeres.es/detecta/>

— EDUCAR EN IGUALDAD: www.educarenigualdad.org

Referencias de grupos de hombres por la igualdad

- Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHIGE): www.ahige.org
— Proyecto «I-GUAL-ES EN LOS IES. INTERVENCIÓN POR LA IGUALDAD Y CONTRA LA VIOLENCIA»: www.ahige.org/iguales.html
— Proyecto IGUALARIA: www.igualaria.net
Portal de Hombres por la Abolición de la Prostitución: www.hombresabolicionistas.org
Centro de estudios de la condición masculina: www.cecomas.com

Referencias sobre materiales didácticos, proyectos y programas

- DÍAZ AGUADO, M^a J. (2002): *Prevenir la violencia contra las mujeres: Construyendo la Igualdad (Programa para Educación Secundaria)*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- ESTUDI 6. GESTIÓ SOCIOEDUCATIVA (2003): *Materials didàctics per prevenir la violencia de gènere*. Instituto Balear de la Dona, Govern de les Illes Balears.
- FERREIRA GRACIELA B. (1995): «Novias Maltratadas», en *Hombres violentos: mujeres maltratadas. Aportes a la investigación y tratamiento de un problema social*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- FUNDACIÓN MUJERES; LEEDS ANIMATION WORKSHOP (2005): *Créeme, páralo. Guía de sugerencias para apoyar a menores que han sufrido abuso sexual*. Madrid, Fundación Mujeres/Instituto de la Mujer/CIDE.
- HERNÁNDEZ MORALES, G. (2003): *Educación para la prevención de la violencia de género. Guía para el profesorado de educación infantil y primaria*, Pontevedra, Servicio Galego de Igualdade de la Xunta de Galicia.
- HERNÁNDEZ MORALES, G. (2003): *Educación para la prevención de la violencia de género. Guía para el profesorado de educación secundaria*. Pontevedra, Servicio Galego de Igualdade de la Xunta de Galicia.
- HERNÁNDEZ MORALES, G.; JARAMILLO GUIJARRO, C. (2004): «Tratar los conflictos en la escuela sin violencia», en *Serie Cuadernos de Educación no sexista 14*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- HERNÁNDEZ MORALES, G.; JARAMILLO GUIJARRO, C.; CERVIÑO SAAVEDRA, M^a J. (2005): «Tomar en serio a las niñas», en *Serie Cuadernos de Educación no sexista 17*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- IPE (2002): *Programa de buenos tratos*. Dirección General de Servicios Sociales de la Consejería de Salud y Servicios Sociales del Gobierno de La Rioja.

- JIMÉNEZ ARAGONÉS, P. (1999): *Materiales didácticos para la prevención de la violencia de género. Unidades didácticas para Educación primaria, Educación Secundaria y Educación de Adultas*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2006): *Recursos didácticos y proyectos de Organismos de Igualdad y Administraciones Educativas. Educación en igualdad de oportunidades entre los sexos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- MEBES, M. (1995): *Ni un besito a la fuerza*. Bilbao, Maite Canal Editora.
- PESCADOR ABIADE, E. (dir.) (2004): «Programa de prevención da violencia de xénero para adolescentes», Seminario Permanente de Educación para a Igualdade del Servizo Galego da Igualdade.
- PROYECTO RELACIONA. INSTITUTO DE LA MUJER: www.mtas.es/mujer/programas/educacion/programas/relaciona.htm
- RODRÍGUEZ HEVIA, G. (2003): *Materiales Didácticos para la Coeducación. Construyendo contigo la igualdad*. Instituto Asturiano de la Mujer.
- URRUZOLA M^a J. (2003): «Cómo prevenir y defenderte de las agresiones», en Serie: *Guía para chicas*, 2. Bilbao, Maite Canal Editora.
- (2005): «No te líes con chicos malos», en Serie: *Guía para chicas*. Bilbao, Maite Canal Editora.
- VV.AA. (2001): *Programa Valor. Programa educativo de actitudes y valores socioafectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar*. Zaragoza, Instituto Aragonés de la Mujer.
- VV.AA. (2001): «Prevenir la violencia: una cuestión de cambio de actitud», en Serie *Cuadernos de Educación no sexista 7*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- VV.AA. (2001): «Relaciona: Una propuesta ante la violencia», en Serie *Cuadernos de Educación no sexista 11*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- VV. AA. (2005): *Nosotras creamos mundo*. Colección Cuadernos de educación en valores. Madrid, Instituto de la Mujer/Ministerio de Educación y Ciencia/FETE-UGT/Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.
- XUNTA DE GALICIA (2004): *Previr dende a casa. Guía para promover as relacións de paz e equidade*. A Coruña, Servizo Galego de Igualdade.

Referencias sobre investigaciones, estudios e informes

- DÍAZ AGUADO, M^a J. (2001): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid, Instituto de la Mujer.

- DÍAZ GUTIÉRREZ, E. J. (dir.) (2004): *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos e Investigación desde la práctica*. Colección «Mujeres en la Educación» 5. Madrid, Instituto de la Mujer/CIDE.
- (2004): *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Colección «Mujeres en la Educación» 6. Madrid, Instituto de la Mujer/CIDE.
- DUQUE, E. (2003): *¿Aprendiendo para el amor o aprendiendo para la violencia? Las relaciones afectivas y sexuales en las discotecas desde una perspectiva feminista*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. L. (dir.) (2006): *Estudio sobre violencia de género y actitudes sexistas en la población joven de Cantabria*. Cantabria, Dirección General de la Mujer del Gobierno de Cantabria.
- HERAS, A.; LAVIÑA, C. (2002): *Adolescencia y violencia de género*. Madrid, Federación de Mujeres progresistas.
- HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T.; CASARES GARCÍA, E. (2002): *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar. Encuesta realizada al alumnado de ESO en Navarra desde una perspectiva de género*. Pamplona, Instituto Navarro de la Mujer.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2005): *Estudio comparativo de los Planes de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres autonómicos y nacionales, enero 2005 (versión electrónica)*: www.mtas.es/mujer/políticas/comparativa.pdf
- LAVIÑA, C. (2000): *Cuaderno de trabajo contra la violencia de género*. Madrid, Federación de Mujeres progresistas.
- LO RUSSO, G. (1998): *Hombres y padres: la oscura cuestión masculina*. Madrid, Horas y horas.
- LOMAS, C. (comp.) (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- MIEDZIAN, M. (1996): *Chicos son, hombres serán: cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid, Horas y horas.
- MONTOYA RAMOS, M^a M.; SALGUERO J.; SEVA, J. M. (2004): «Orientación educativa y prevención de la violencia: la diferencia sexual en la resolución de conflictos», en *Colección Mujeres en la Educación* 7. Madrid, Instituto de la Mujer/CIDE.
- RICH, A. (1983): *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona, Icaria, p.19.
- TOLDOS, M^a P. (2002): *Adolescencia, violencia y género*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- TRUJILLO, F.; FORTES, R. (2002): *Violencia doméstica y coeducación: un enfoque multidisciplinar*. Granada, Universidad de Granada.



Investigaciones y estudios

Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos

Joaquim Casal, Maribel García y Rafael Merino

GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El artículo forma parte de la investigación «16-19; transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria» (BSO 2003-07739) del Programa Nacional I+D+I. Se presentan y contraponen dos enfoques acerca de la comprensividad de los sistemas educativos y el planteamiento de los itinerarios formativos diferenciados. El primero -criticado por los autores- está inspirado en el pensamiento tecnocrático, define la comprensividad en relación a la estructura del sistema educativo y presenta la diferenciación curricular como vía óptima para la atención a la diversidad; el segundo enfoque -defendido por los autores- está inspirado en el enfoque crítico y biográfico, define la comprensividad como proyecto político-utópico de igualdad y contrapone los conceptos de «vía formativa» (diseños curriculares) e «itinerario formativo» (opciones resultantes de las elecciones de los alumnos y de las constricciones sociales). El artículo finaliza con una propuesta de indicadores acerca de la clasificación básica de los «itinerarios formativos» para potenciar investigaciones socio-educativas en esta dirección.

Palabras clave: sistema educativo, comprensividad, itinerarios, vías formativas, transición escuela-trabajo, juventud, indicadores.

Abstract: *Comprehensive educational systems with regard to individual schooling paths and training itineraries*

This article is part of a research project called «16-19. Youth transitions after compulsory school» (I+D National Plan, ref. BSO 2003-07739). Two points of view are shown and put in contrast regarding the comprehensive paradigm in the educational systems and the way streaming is addressed. The first one (analysed with criticism) has been inspired by technocratic thinking, it defines the comprehensive approach in the structure of the educational system, and supports curricula differentiation as the best way to work in a diversity setting. The second

one (supported by the authors and inspired in the biographical and critical approach) defines the comprehensive approach as a utopian and political scheme based on equality, and distinguishes the concepts of «educational track» (based on curricula design) and «training itinerary» (as a result of choices made by students and their social constrictions). The article ends with a proposal of indicators for the classification of the main «training itineraries» at school to encourage social and pedagogical research in this particular area.

Key words: educational system, comprehensive approach, pathways, schooling tracks, transition from school to work, youth, indicators.

Este artículo tiene por finalidad distinguir el término «vía formativa» del término «itinerario formativo»¹ y hacer reparar que tal distinción no es nada superflua: arranca de supuestos teóricos y metodológicos distintos y comporta posiciones políticas muy distintas. En estos años en los que el sistema educativo español está en el vaivén de las reformas, nos parece que conviene distinguir con claridad estos dos términos, no sólo por lo que atañe a la educación en España, sino por sus implicaciones en el conjunto de los sistemas educativos de los países europeos. La tesis que se sustenta es que el término itinerario formativo puede tener dos arraigos teóricos distintos: el enfoque normativo que criticamos y el enfoque socio-biográfico que defendemos.

En el estudio de las transiciones en la enseñanza post-obligatoria no universitaria es prioritario el análisis de los flujos de estudiantes por su estrecha vinculación con las opciones formativas, las oportunidades, la toma de decisiones, los accesos, la continuidad o no en la formación escolar, las percepciones subjetivas y las expectativas acerca de los estudios, etc. El conocimiento de los flujos de alumnos en la educación secundaria es un requisito para la comprensión de sus decisiones.

El estudio de los flujos en la secundaria post-obligatoria en el GRET tiene referentes de orden teórico y metodológico que se desarrollan en otros escritos del

¹⁾ El artículo es un resultado de una investigación sociológica *16-19 años; Transiciones de los jóvenes después de la escuela obligatoria*, dirigida por Rafael Merino y Maribel García, desarrollada por el GRET-UAB y correspondiente al programa I+D+I (BSO 2003-07739). El Proyecto se centra en el análisis de las transiciones de los jóvenes españoles en la enseñanza post-obligatoria no universitaria; es decir, dentro de los mismos estudios secundarios y posteriormente en relación al mercado de trabajo. La investigación tiene en cuenta, entre otras cuestiones, la estructura y diseño político del sistema educativo en relación a la comprensividad en países ricos en desarrollo económico y democráticos en lo político, (a veces aumentándola y a veces rebajándola). El GRET-UAB es un equipo de investigación especializado en el análisis sociológico de la relación entre Educación y Trabajo (Grupo de Investigación en Educación y Trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona).

GRET², pero la emergencia de iniciativas legislativas y señales de «Contrarreforma educativa» en el período 1996-04³, y la posición del gobierno del Estado en la actual legislatura y el texto de la LOE son razones que por sí mismo justifican la actualidad del artículo y de la investigación en su totalidad.

En el primer punto del artículo se considera la tendencia general de las reformas educativas europeas hacia una mayor «inclusividad», ya sea en cuanto al acceso y permanencia en la escuela, ya sea respecto al currículo y la organización de la vida escolar. No obstante, las reformas educativas muchas veces han dado paso a concreciones basadas en el agrupamiento de alumnos dentro de un centro escolar (bien de forma aleatoria, bien por niveles de conocimiento o por actitudes ante la escuela); esta concreción material en la forma de agrupar alumnos se basa en lo que venimos a llamar el enfoque «tecnologista-normativo» de la comprensividad y que genera o promociona un lenguaje propio acerca de los itinerarios formativos que se aborda en el segundo apartado. En el tercero desarrollamos nuestra perspectiva acerca de los itinerarios formativos desde una perspectiva teórica y metodológica basada en las biografías de los actores así como una propuesta heurística acerca de los mismos. En el cuarto proponemos indicadores y descriptores de los itinerarios formativos que puedan tener aplicación en la investigación socio-educativa. Finalmente, en el quinto apartado se plantean los principales aspectos que han de tenerse en cuenta en las políticas públicas de educación.

La comprensividad como horizonte político de las reformas educativas

Las reformas de los sistemas educativos de los países muy ricos y con democracia representativa han tenido un carácter bastante socialdemócrata. En lo económico ha habido un predominio de indicaciones acerca del capital humano y su lugar en el crecimiento

² Nos referimos principalmente a textos anteriores del GRET, como: R. Merino (2003): «Els fluxos d' alumnat a l' ensenyament secundari», en *Revista Educar*, 32, Barcelona, UAB (resumen parcial de su tesis doctoral), y J. Casal, R. Merino, M. García y M. Quesada, (2006): «Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición», en *Revista Papers de Sociologia*, 79, en prensa; M. García, J. Planas y J. Casal, (1998): «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa», en *Revista de Educación*, 317 (pp. 301-319) MEC, Madrid; J. Casal (2003): «La transición de la escuela al trabajo», en Fernández Palomares (comp.): *Sociología de la Educación* (pp. 179-200). Pearson, Madrid.

³ El término Contrarreforma es análogo y fue inicialmente acuñado en Historia como referente al Concilio de Trento. En Sociología de la Educación se utiliza por extensión para identificar operaciones legislativas basadas en procesos involutivos. J. Casal y otros (2002): «En contra de la contra-reforma educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, 312 (pp. 77-82). Barcelona.

económico de los Estados y de las familias y, a nivel social, ha habido un predominio de indicaciones acerca de la igualdad de oportunidades y el lugar de la educación escolar en la redistribución más equitativa de la riqueza. Paralelamente, la pedagogía y la psicología de la educación contribuyen a estructurar un discurso acerca de las posibilidades de una educación escolar prolongada y generalizada. En fin, que desde tres lugares distintos (los recursos humanos, la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación) se ha enfatizado un discurso acerca de las necesidades de reforma del sistema educativo liberal heredado del pasado hacia una mayor inclusividad del sistema de enseñanza.

Esta convergencia de tres discursos en uno sólo tiene lugar en el período de máximo desarrollo del estado del bienestar posterior a la Segunda Guerra Mundial y en pleno auge del papel del Estado en la redistribución de la renta, del impulso hacia la carrera tecnológica y el keynesianismo como forma de intervención sobre el capitalismo liberal no regulado. La expansión educativa derivada de estas demandas (para países con regímenes políticos no democráticos habrá que esperar bastante más) ha tenido reflejo en todos los textos de sociología de la educación, lo cual es fiel indicador del impacto social del aumento de la oferta y demanda de educación. Los escritos de Coombs son un referente constante de textos y manuales. Por supuesto que las distintas sociologías han reaccionado también distintamente a estas tendencias: desde posiciones más conservadoras se incide sobre el papel de la educación en el desarrollo económico y, desde posiciones más críticas, se incide sobre la función reproductora del sistema escolar y el enmascaramiento de la igualdad de oportunidades⁴.

T. Husen⁵ ha señalado las bases donde se han cimentado los sistemas educativos europeos en reforma comprensiva:

Primeramente, los tipos de escuela que abarcan la edad de escolarización obligatoria (digamos de los 6 a los 16 años, y por regla general la escuela primaria y la secundaria inferior) se integran en una escuela común que atiende a todos los alumnos de determinada zona. Así queda abolido el paralelismo del nivel secundario inferior entre los diversos tipos de escuela con fines diversos y que atienden a alumnos de distintos orígenes de clase social. En segundo lugar, la

⁴ M. Fernández Enguita (ed.) (1999): *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel (la octava parte esta dedicada específicamente a las reformas educativas en Europa, con un artículo del mismo Husen y aportaciones de H. Levin y el mismo editor). Del mismo autor, por ejemplo, *Juntos pero no revueltos, ensayos en torno a la reforma de la educación*, Visor, Madrid, 1990. Por el lado conservador anotamos el libro de J. González Anleo (1985): *El sistema educativo español*. Madrid, Instituto de Estudios Económicos. Dos enfoques muy diferentes de las desigualdades ante la educación.

⁵ T. Husen (1990): *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*; versión castellana de Paidós M 88; p. 107. También M. Roman (comp.): *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*. Madrid, Cincel.

flexibilidad en las disposiciones esta dirigida a reunir diversos programas, tanto generales como profesionales, en un currículo unificado; puede tener lugar el traspaso de una corriente o programa a otro, (sin embargo) la elección del programa no supone la elección definitiva de una carrera profesional.

La bibliografía sobre las reformas comprensivas es interminable porque ha ocupado lugar en todos los autores de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Historia, Psicología, Sociología o Antropología); nosotros mismos, hace ya bastante tiempo, codificamos (a partir de la aportación de Husen) los criterios que rigen el concepto de comprensividad:

a) La gran mayoría de los jóvenes pueden escolarizarse en la oferta pública; b) Se retrasa lo más posible la separación de alumnos en ramas o estudios diferenciados; c) El programa de estudios contiene elementos de amplia enseñanza general; d) La escuela recoge alumnos de su zona escolar y esta abierta a la comunidad local; e) Los alumnos son agrupados de forma mixta y flexible por edades y material aunque en la práctica permite agrupaciones por capacidades; f) El programa de contenidos y actividades no discrimina las minorías desfavorecidas, y procura vías compensatorias; g) Los contenidos se definen más por el concepto de ciudadanía que por el acceso a los estudios superiores; h) El aprendizaje se fundamenta más en lo funcional que no en la cultura académica, más el conocimiento global que la fragmentación disciplinar; i) Se combate cualquier forma de discriminación social, racial, sexual, económica o cultural; j) El currículo es integrado y flexible; k) No se establecen filtros de entrada o en el acceso a la matriculación; l) Se acentúa el carácter democrático y democratizador de la vida escolar; ll) Se orienta hacia los criterios de la «Escuela Nueva» y los «Movimientos de Renovación Pedagógica»; m) La «educación comprensiva» tiene dimensión política y es una construcción social histórica y determinada por la posición de los gobiernos, partidos políticos, iglesias, grupos, cuerpos docentes y investigadores sociales⁶.

Siguiendo de cerca o de lejos estos criterios, los sistemas educativos europeos han orientado sus reformas hacia una dimensión más igualitaria y democratizada de lo

⁶ J. Casal y M. García (1996): *Las reformas contra el fracaso escolar; informe sobre España*. Programa Sócrates; ICE-UAB 1996, 274 pp. Versión reducida en Casal, García y Planas (1998): *Les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et sociale en Europe*. Marseille, Formation et Emploi 62 (pp. 73-85).

escolar, donde la administración educativa ejerce como mínimo varias funciones: protección de la demanda educativa creciente de las familias, promoción de la ampliación de la red pública de centros, garantía de la calidad y de la participación, impulso de la innovación formativa y la atención a la diversidad de alumnado o garantía de los procesos de matriculación y adscripción del alumnado a los centros. Por todo ello, los Estados europeos se mueven desde hace ya muchos años en torno a reformas parciales o generales de sus sistemas de educación, aunque las realizaciones han sido muy variadas y complejas y objeto de atención de estudios e informes⁷.

Las realizaciones de los gobiernos europeos ante las reformas educativas han tenido resultados muy dispares, sobre todo porque la capacidad de maniobra de los gobiernos y los parlamentos es mas bien reducida, ya que no se reforma todo lo que se debe o desea, sino sólo lo que se puede: el margen de maniobra de los gobiernos es más bien reducido y constreñido porqué la reforma educativa no es neutra y tiene poderosas implicaciones ideológicas, presupuestarias y corporativas⁸. Las limitaciones ante la reforma son muchas y no pueden ser tenidas en cuenta en este artículo por razones obvias, pero resulta como mínimo pertinente una relación simple de constricciones: los sistemas educativos tienen raíces históricas, están bajo el campo de los grupos de interés y de presión, tienen una velocidad de cambio lenta en el tiempo, no están exentos de resistencias y apoyos reactivos y son dependientes de la financiación pública. Todo ello, incide en una divergencia extrema que resulta difícil de atajar, ya sea desde la responsabilidad política, desde las corporaciones o desde los mismos agentes, gestores o investigadores.

En síntesis, ante la comprensividad que es punto de convergencia política de los sistemas educativos europeos, los gobiernos están muy mediatizados por sus raíces territoriales y administrativas. Los Estados se ven implicados en acordar un presupuesto público en educación, prolongar la escolarización pre-obligatoria y post-obligatoria, o aumentar la posibilidad de cambio o trasvase entre vías formativas. En aras del principio de la *comprensividad* se ven en la obligación moral de establecer políticas de igualdad de oportunidades, democratización escolar, peso público en la educación, garantías de Estado para la población desfavorecida, pacto para la calidad de la educación, etcétera. La comprensividad, de esta forma, es más un proyecto político

⁷ A. Green, T. Leney y A. Wolf (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Pomares. La bibliografía sobre sistemas educativos comparados es muy extensa. En el caso español mencionamos F. Pedró y I. Puig (1998): *Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós.

⁸ Estos aspectos son abordados por muchos autores: S. Sarason (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, Octaedro; Ths. Popkewicz (1994): *Sociología y política de las reformas educativas*. Madrid, Morata; A. Green. T. Leney y A. W., op. cit.

acerca de los sistemas educativos que una estricta estructura de ciclos y niveles educativos; no se identifica sólo con el «tronco común»⁹ y va mucho más allá como política de inclusividad.

En un planteamiento con más arraigo hacia el análisis de las desigualdades de origen y sus constricciones en la escolarización, se pone al descubierto que en temas de comprensividad no hay neutralidad. Ésta va mucho más allá de un tronco común y de unas prácticas educativas basadas en la atención a la diversidad: configura un sistema educativo pero determina las bases de la política educativa basada en las oportunidades de igualdad y la compensación. La comprensividad no es sólo una forma de agrupar o diferenciar alumnos, sino un «horizonte político» acerca de la educación escolar y las desigualdades sociales; es una idea «utópica»¹⁰ que permite orientar el sentido de las reformas o *cam-bios* del sistema educativo, y, por tanto, es algo «político» y no meramente técnico. No es sólo la manera de estructurar el sistema educativo, sino que tiene que ver con el control sobre financiación con recursos públicos de iniciativas privadas, con las políticas de compensación e integración social y cultural de los alumnos y sus familias, con la mejora de la oferta y los accesos a la formación, con las medidas contra la polarización de centros escolares, etc. En este sentido, la comprensividad plena como tal es inalcanzable (porqué es utópica), pero es una expresión política de voluntades acerca de la educación escolar pública y los pactos sociales. Es un proyecto político basado en las oportunidades de igualdad y tiene no sólo dimensión estatal, sino territorial y zonal.

El enfoque «tecnologista-normativo» de la comprensividad

El paso del marco comprensivo orientador de la política educativa de los Estados a una comprensividad de corte material ha oscurecido el panorama del horizonte político de los sistemas educativos hacia una percepción más «tecnologista-normativa» de

⁹⁾ La expresión *tronco común* hace referencia sobre todo a la unificación de la secundaria obligatoria en un sólo currículo escolar. Supone, por tanto, una concreción de la comprensividad en el diseño formativo de la escuela obligatoria. De todas formas, nosotros defendemos la dimensión política de la *comprensividad*, que tiende a perderse en un planteamiento estrictamente curricular, cosa que aclaramos en el apartado segundo.

¹⁰⁾ «Son ideológicas las ideas que posteriormente revelan no haber sido más que representaciones deformadas de un orden social pasado o en potencia, mientras que son utopías relativas las que se realizaron adecuadamente dentro de un orden social ulterior» (K. Mannheim, en *Ideología y utopía*); En un sentido amplio, la comprensividad es utópica porque define un horizonte inalcanzable, en las condiciones actuales, acerca de las igualdades en la educación. «La única forma en la que el futuro se nos presenta es en forma de posibilidad, mientras que el imperativo «debemos» nos dice cuál de esas posibilidades debemos escoger» (*Ideología y utopía*, p. 337 de la versión castellana, Madrid, Aguilar (1966).

ésta¹¹. La política educativa basada en lo comprensivo (en su sentido político) tiene, como mínimo, tres puntos de referencia: la financiación pública y la calidad del sistema escolar, la administración de proximidad y la participación, y los accesos y continuidades de los estudiantes en la formación escolar. Es decir, una política educativa basada en esta perspectiva atiende al porcentaje de presupuesto para educación del PIB, promueve la descentralización y la participación de los agentes, mejora los sistemas de inspección y promoción educativa, hace transparente la financiación pública de iniciativas privadas, garantiza el acceso a la educación mediante formas transparentes de adscripción y facilita pasarelas para las vías formativas. La base de la comprensividad consiste en estos criterios generales de intervención del Estado en educación escolar.

Pero en la práctica, no obstante, hay un proceso de desvirtuación de lo político a favor de lo material y tecnologista. Obviamente, el Estado, dentro de las medidas generales para promover la comprensividad, propone mediante la Ley de Reforma una reestructuración de la educación escolar aumentando el tiempo de escolarización obligatoria bajo un mismo currículo o vía formativa y, finalmente, los agentes educativos (planificadores, gestores y profesores, alumnos y familias) acaban identificando el hecho de la comprensividad con el hecho de unificar el currículo en la secundaria obligatoria y la unicidad de título en la Secundaria Obligatoria. En este rápido proceso, el Estado parece que desvincula las implicaciones acerca de la democratización del sistema escolar a favor del llamado «tronco común»; por su parte, los agentes escolares también se desvinculan de las implicaciones acerca del acceso y del territorio (comisión de matriculación, «desguetización» de centros, etcétera) a favor del «tronco común». Así, el Estado se ve en la tesitura de proponer una pedagogía de la diversidad y los agentes en la tesitura de incidir (bien o mal) en la agrupación de alumnos dentro de una misma vía formativa (agrupaciones aleatorias, por niveles, por actitudes, etcétera).

Entonces, cuando la comprensividad queda identificada como «tronco común» (simple y llanamente) hay una desvirtuación rápida y generadora de incertidumbres: muchas familias atienden al hecho de la elección de centro más en términos sociales que no ideológicos, los centros tienden a polarizarse entre los más selectivos socialmente y los más «guetizados», algunos centros atienden a formas opacas en la selección de alumnos, algunos equipos directivos optan por la formación de grupos por niveles de aprendizaje, algunos planificadores elaboran programas específicos para alumnos en conflicto escolar, etc. En este contexto, el Estado y parte de los agentes pueden realizar un pacto para la rebaja de la

⁽¹¹⁾ El término que utilizamos no es similar al que Barnabeu y Colom utilizan para identificar el paradigma científico de la educación escolar; (2002): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*; Barcelona, Ariel, p. 168.

comprensividad (entendida en este sentido llano de *tronco común*) que puede tener varias direcciones: o bien acortar el «tronco común», o bien establecer vías formativas diferenciadas (los llamados itinerarios), o establecer una doble titulación, o avanzar formas de salida del sistema escolar para algunos alumnos, etc. A nuestro entender, la propuesta legislativa del anterior gobierno iba en esta dirección: ante el proceso de reforma educativa, el paradigma tecnológico-normativo se ha impuesto por encima del paradigma político; la comprensividad se reduce a formas concretas de agrupación de alumnos en los cursos finales de la Educación Secundaria Obligatoria mediante el diseño de currículos escolares diferenciados según tipología previa sobre el alumnado en tres direcciones: los futuros bachilleres, los de la formación profesional y los del rechazo o resistencia escolar.

De alguna forma, cabe decir que la contrarreforma educativa¹² propuesta en el anterior gobierno estaba basada en las formas operativas de agrupación o adscripción de alumnos. Muchos institutos habían llegado a prácticas de separación de alumnos por niveles de rendimiento mediante desarrollos de currículo adaptado (niveles diferenciados en contenidos troncales y uso específico de la opcionalidad). De ahí que la propuesta indicada en la LOCE tuviera para algunos una ratificación de prácticas encubiertas, para otros generaba esperanza de mayor eficacia y eficiencia, y otros intuían mayores ajustes entre la oferta formativa y las demandas de los alumnos. Para otros, más emotivamente vinculados a propuestas de «tronco común» y pedagogía de la diversidad, podía significar el principio del fin de la comprensividad, tanto por la oferta curricular diferenciada como por la diversificación de institutos entre sí. Los próximos párrafos tienen por misión explicitar cómo en la base de la contrarreforma educativa pervive el enfoque tecnologista-normativo de la educación escolar.

La comprensividad escolar y las diversificaciones curriculares explícitas (los llamados itinerarios en la ESO para el caso español, según la antigua LOCE) han tenido una interpretación dominante desde el enfoque normativo (o enfoque tecnologista). Según este enfoque, la comprensividad escolar se concreta en la forma o dispositivo de agrupación escolar de alumnos y los itinerarios formativos como propuestas curriculares diferenciadas. Una perspectiva pedagógica basada en la prescripción de «lo que debe ser» y enfatizando los ajustes entre oferta formativa y los perfiles sociales; en definitiva, un enfoque basado en los principios de la libre concurrencia y el mérito¹⁵. Aunque sólo una parte de las ciencias de la educación se sienten vinculadas o

⁽¹²⁾ El juego entre reforma y contrarreforma tiene múltiples connotaciones históricas, religiosas y políticas. Aquí nos referimos al intento de desmontar la reforma educativa que implantó la LOGSE. Al discurso reformista de esta ley, impregnada del paradigma de la comprensividad, le sucedió un discurso anti-reforma, es decir, de vuelta a una situación anterior supuestamente mejor.

⁽¹⁵⁾ No es de extrañar, entonces, que buena parte del articulado de la LOCE se centrara en fomentar el esfuerzo personal para la competitividad y en evaluación de rendimientos mediante pruebas y según como repeticiones de curso.

atraídas por este enfoque normativo o tecnológico-educativo (la perspectiva crítica se siente plenamente alejada de estos supuestos), y probablemente en minoría en el contexto universitario¹⁴, tiene un peso muy fuerte en las prácticas pedagógicas y en las decisiones de los gestores y políticos de la educación.

Esta perspectiva cumple la doble función de hacer más opacas las desigualdades y de enfatizar el éxito escolar: promete buenos resultados escolares (ajuste de necesidades) y da por descontado la existencia de niveles diferenciados de rendimiento. No se autodefine como regresivo, sino que se propone como operativo ante la comprensividad no discutida. Afirma que la comprensividad más realista consiste en el mejor ajuste de necesidades, reafirmando la diferenciación curricular: si la organización escolar es capaz de identificar y clasificar adecuadamente alumnos, y si la administración educativa es capaz de diseñar currículos ajustados a perfiles, el éxito escolar –entendido como ajuste de necesidades en el esfuerzo– queda garantizado. El planteamiento del enfoque tecnólogo-normativo, entonces, se propone a sí mismo como salida pragmática a los retos de la educación escolar en el futuro: la mejor pedagogía de la diversidad consistiría en identificar las potencialidades de futuro de los alumnos («diagnóstico ex ante») y agruparlos coherentemente en diseños curriculares ajustados a sus demandas y necesidades¹⁵.

Es más, habría otros efectos positivos como la elección del currículo, una relación favorable del coste-beneficio (mejorar el éxito escolar según posibilidades y ajustes de los alumnos), siempre y cuando hubiera posibilidad de trasvases o «pasarelas» que permitan pasar de un currículo a otro. En este caso, el enfoque normativo se proclamaría como el verdadero garante de la comprensividad; un sistema escolar que garantiza la permanencia escolar por largo tiempo, ajustada a horizontes sociales y formativos de los alumnos y con trasvases de un currículo a otro para favorecer la promoción escolar. En fin, si al final la titulación no está diferenciada, la comprensividad queda salvada, ya que supone que todos consiguen objetivos iguales por currículos diferenciados. Desde esta lógica, la reforma de la comprensividad no consiste en negarla, sino en reconducirla: incluso los que no consiguieran la acreditación de la ESO por la vía normal, podrían obtenerla por vía especial mediante la graduación posterior.

¹⁴ Cabe decir que en las ciencias de la educación (Pedagogía, Psicología, Sociología y Antropología de la educación) predominan los marcos teóricos o socialdemócratas o críticos; el pensamiento neoliberal y conservador tiene un peso mucho menor y sólo se ubica en determinadas universidades privadas o en personas muy concretas vinculadas a movimientos conservadores o simplemente al «pensamiento único».

¹⁵ En el enfoque tecnólogo-normativo hay una referencia implícita evidente al caso germánico: la bondad y acierto en diagnósticos precoces serían una garantía de eficacia y eficiencia para el sistema educativo. La orientación escolar ex ante sería una herramienta adecuada para contrarrestar elecciones familiares sin fundamento de racionalidad (estudiar lo mismo que los demás y de la misma forma que los demás).

Por otra parte, el enfoque normativo o tecnologista se convertiría en el garante de la «paz escolar» entre el alumnado y el profesorado, ya que los alumnos serían conducidos al esfuerzo «razonable» en el aprendizaje, mejorarían en resultados, y los profesores también podrían mejorar sus prestaciones profesionales.

El enfoque tecnologista-normativo está presente también en muchas prácticas escolares extendidas: sobre todo el *streaming* sobre alumnos, centros que efectúan una selección encubierta de alumnos (sobretudo en algunos centros privados concertados) o la separación de grupos por niveles de aprendizaje o sociabilidad escolar. En el campo de la teoría pedagógica, una parte de las ciencias de la educación, de forma explícita o implícita, abogan por este enfoque. La siguiente referencia sobre itinerarios resulta muy ilustrativa:

por itinerario se entiende un conjunto de conexiones entre el contenido de un programa educativo, las cualificaciones que permite obtener y el destino (que puede ser un empleo, estudios superiores o ambos) a que conducen las cualificaciones. Hay tres tipos principales de itinerarios: formación de aprendices, formación profesional impartida en las escuelas y enseñanza general; lo que importa es la coherencia de los itinerarios y la articulación de las conexiones que existan entre ellas y las cualificaciones y destinos a que conducen... en los países en que los jóvenes están obligados a seleccionar un itinerario específico a una edad temprana, las autoridades han juzgado importante establecer vínculos y transferir posibilidades de tal manera que las decisiones tomadas temprano en la vida no se conviertan en un callejón sin salida para los jóvenes cuyos intereses han cambiado, para aquellos que no logran alcanzar sus objetivos o para los de desarrollo tardío¹⁶.

Una parte de la reflexión pedagógica, entonces, se acerca a planteamientos basados en los ajustes entre oferta formativa y perfiles sociales y en los ajustes entre demandas formativas de las familias y la oferta formativa del sistema educativo. De hecho, no se trata del término de «pedagogía oficial»¹⁷, sino más bien de pedagogía basada en la concurrencia y los equilibrios. Es por esto que la definimos como nor-

¹⁶ R. Sweet (2003): *La transición entre la educación y la vida laboral; perspectivas del estudio de la OCDE* (en A. Marchesi y Hernández Gil (coord.): *El fracaso escolar Alianza*, Madrid, p. 190. Se trata de una explicación de un estudio de la OCDE (2000) *From Initial Education to Working Life*. Paris-Cerit

¹⁷ Terminología usada por Gimeno Sacristán y J. Carbonell (2003) en un sentido crítico. Pero afirman, sobre todo el primero, que la característica es la distancia entre lo oficial y las prácticas escolares, lo cual no es el caso en este artículo. «El sistema educativo a examen», en *Cuadernos de Pedagogía*, 326. Barcelona

mativa (ajuste de equilibrios) y como tecnólogo (aplicación de técnicas para homogeneizar alumnos). Lo que más caracteriza este enfoque es su perspectiva tecnocrática: la reconducción del fracaso escolar sólo sería posible mediante la aplicación de técnicas comprobadas de ajustes entre propuestas curriculares y perfiles de alumnos. Es más, aumentar los ajustes supondría mayor profundidad y realismo en el proyecto de comprensividad y eficiencia del sistema educativo. Por ello, el enfoque tecnólogo-normativo nunca ha explicitado una posición negativa a la comprensividad, sino que se presenta como la única posibilidad de hacer efectivo el principio de la «igualdad de oportunidades»¹⁸.

La perspectiva de la contrarreforma educativa (basada en un enfoque normativo y orientada hacia la meritocracia y la competitividad) finalmente da la vuelta al planteamiento de «tronco común» en la ESO con la propuesta de los itinerarios formativos contemplados en el articulado LOCE, así como la salida prematura del sistema escolar de los alumnos con resistencia y conflicto manifiesto y continuado; supone, efectivamente, una revisión a la baja de la comprensividad, no sólo por la diversificación curricular en vías formativas diferenciadas, sino también por plantear un enfoque eminentemente meritocrático de la educación escolar. El enfoque normativo tiende a enfatizar los aspectos tecnológicos (formas de agrupación-separación de alumnos) y, finalmente, establece pactos o alianzas con el pensamiento conservador, partidario de la libre concurrencia de la oferta y la demanda: se convierte en paradigma hegemónico en el momento en que consigue convencer a parte del profesorado y de las familias de la bondad de sus propuestas y aplicaciones.

Pero, incluso independientemente de la bondad o perversidad de las propuestas acerca de los itinerarios según la LOCE, conviene poner de manifiesto que la iniciativa del currículo diferenciado en el segundo ciclo de la ESO (aunque con una sola titulación final¹⁹) está inspirada en la perspectiva tecnólogo-normativa que hemos caracterizado. En efecto, se parte de la idea de la detección previa de perfiles para ofertar una diferenciación curricular con el ánimo de conseguir mayores éxitos en eficacia y eficiencia y en hacer posible y más agradable la práctica escolar en los institutos de secundaria. Así, por un proceso de anticipación, parece que pueden señalarse tres caminos posibles (como sugiere el texto de Sweet citado antes): estudios de

¹⁸ Apuntamos que bajo la óptica de la igualdad de oportunidades tienen cabida el pensamiento socialdemócrata (vector igualdad), pero también el pensamiento tecnocrático y neoliberal (enfoque de la competitividad y de los ajustes de equilibrios). Por esto, ambas formas de pensar encuentran un término que les resulta común, aunque muy ambiguo.

¹⁹ Cabe recordar que contra el parecer de un sector del profesorado que ansiaba el regreso a la doble titulación, el texto LOCE mantenía la propuesta (seguramente falaz) de una sola titulación (graduado en ESO) accesible a partir de cualquiera de los itinerarios curriculares propuestos por la ley.

bachillerato, línea corta de formación profesional e iniciación al trabajo para estudiantes en conflicto manifiesto durante el segundo ciclo de la ESO. En síntesis, el criterio tecnologista-normativo se basa en que si la articulación entre detección y oferta formativa resulta adecuada, los resultados escolares se verían favorecidos, aumentando la eficacia y la eficiencia del sistema escolar²⁰.

Los itinerarios formativos desde el enfoque sociológico-biográfico

Desde un enfoque más político y sociológico, la lectura sobre la comprensividad y los itinerarios formativos es muy distinta. Aunque ésta evidentemente está vinculada al diseño de la estructura del sistema educativo, va mucho más allá y comprende las bases de la política educativa tanto desde los gobiernos de las comunidades autónomas como desde los gobiernos locales, ya que tiene que ver con el proyecto educativo de las ciudades y el proyecto educativo de los institutos de secundaria y sus planteamientos. Es decir, tiene que ver con la posición política de las instituciones del gobierno central, autonómico y local y con la vida cotidiana de la vida escolar. No sólo el «tronco común» es una concreción de la comprensividad; lo es, por ejemplo, la matriculación y acceso de los alumnos a los institutos por medio de las comisiones de matriculación y las medidas que corrigen la tendencia a la polarización de institutos y zonas escolares. Desde esta perspectiva, entonces, el conjunto de los sistemas educativos europeos pueden ser o no ser comprensivos no sólo por la estructura de sus sistemas, sino también por el despliegue de sus políticas educativas inclusivas. Para el caso español, por ejemplo, las políticas acerca del binomio público-privado tienen gran centralidad en relación a las políticas inclusivas; toda inhibición en este sentido no hace sino rebajar los objetivos de comprensividad contemplados en el diseño de estructura y contenidos de la educación secundaria; sin concierto y su aplicación debida en el control financiero y el acceso no hay comprensividad. Es más, así entendida atañe también a la escuela pre-obligatoria, el paso de la primaria a la secun-

²⁰ Los informes PISA tienen un peso importante sobre los Ministerios de Educación de la UE. Los resultados tienen impacto directo en sus incertidumbres y pesares. El sistema educativo alemán queda en una posición más bien comprometida, mientras que el modelo finlandés resulta bien colocado en la clasificación. *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*, MEC Madrid 2004

daria o las ofertas educativas post-obligatorias de bachillerato o de formación profesional y sus vías de contacto.

Las vías curriculares (conectadas o separadas) no pueden identificarse ni igualarse con las opciones, expectativas y decisiones de los estudiantes. Los itinerarios formativos incluyen expectativas y toma de decisiones escolares y aspectos de «adquisición» no escolar (aprendizajes no formales y experiencias significativas). En fin, no se trata simplemente de matices terminológicos, sino de enfoques teóricos distintos con implicaciones políticas también muy distintas. Conviene no confundir los «itinerarios curriculares» (para nosotros «vías curriculares») y los «itinerarios formativos» de los sujetos²¹: desde nuestra perspectiva teórica y metodológica «entendemos las vías en la enseñanza secundaria como un producto del diseño curricular y normativo, es decir, el planteamiento de la oferta del sistema educativo en niveles y ramas, la definición del acceso y de las salidas, así como la conectividad entre niveles y sus modalidades. En cambio, los itinerarios tienen un componente biográfico fundamental: se construyen a partir de las trayectorias personales de los jóvenes en base a decisiones que van tomando a lo largo de la escolarización»²².

El término itinerario es clave en la perspectiva de la biografía y la sociología de las transiciones en la secundaria y no tiene nada que ver con el planteamiento hecho desde las claves de la contrarreforma de la educación. Por itinerario no identificamos los currículos formativos propuestos, sino que identificamos el itinerario vital del sujeto construido en parte con elecciones y decisiones de carácter individual, en parte con determinaciones familiares o del entorno próximo, en parte con determinaciones estructurales del contexto amplio y, en parte, con determinaciones de orden cultural y simbólico. La perspectiva biográfica es muy distinta y se aproxima mucho a las elecciones racionales y las emociones de los actores en la construcción del proceso formativo. El punto de partida es el actor social como sujeto histórico y protagonista principal de su propia vida que articula la elección racional y las emociones muchas veces de forma paradójica y compleja, con constricciones sociales y culturales que vienen del entorno familiar, del grupo de iguales o de su propio desarrollo psicológico. También de las estrategias de futuro²³ y las presiones familiares. La idea de itinerario tiene una gran centralidad y supone otra manera de ver o pensar la concreción de la formación de los individuos: una articulación de la estructura (la oferta y diseño del sistema educativo), la acción institucional (gestores, profesores y tutores)

²¹ D. Raffe (2003): «Pathways Linking Education and Work», en *Journal of Youth Studies*, UK, 6-1; pp. 3-19.

²² De los mismos autores, véase «¿Vías o itinerarios en el sistema educativo?», artículo en proceso de difusión en esta misma *Revista de Educación*. También B. Stauber y A. Walter (2002): *Misleading trajectories; integration policies for Young Adults in Europe*. Opladen, Leske+Budrich.

²³ J. Casal, M. García, R. Merino y M. Quesada (2005): «Aportaciones teóricas y metodológicas», op. cit.

y los actores (grupo de iguales y alumnos en aula) con el alumno o sujeto (la persona constructora de futuro mediante sus opciones y logros formativos).

El itinerario formativo (en tanto que del sujeto) forma parte de la construcción de su futuro, sobre todo de la posición social. Se refiere al proceso de escolarización desde los inicios hasta dejar los estudios; incorpora, de paso, los componentes formativos adicionales (formación no reglada, complementaria, etc.), está mediatizado por las circunstancias personales y del entorno del sujeto, y es evaluado y jerarquizado por las instituciones. Además, en tanto que proceso de crecimiento personal o desarrollo social, el itinerario está fuertemente influido por sucesos significativos que muchas veces no tienen nada que ver con la formación, pero que inciden de lleno en el itinerario: las emociones personales, los amores y desamores, la angustia, los sucesos positivos o negativos del entorno familiar, etc. Por esto, en nuestro planteamiento del itinerario formativo la acción del tutor adquiere más relevancia aún: la acción del tutor pasa de la simple orientación escolar a partir de resultados académicos y prognosis del centro escolar a una orientación escolar y profesional basada en el principio del acercamiento en la toma de decisiones.

Es decir, los descriptores de «itinerario formativo» desde nuestro marco teórico poco o nada tienen que ver con los descriptores de la pedagogía tecnocrática y normativa, centrada -repetimos- en el ajuste entre perfiles sociales y oferta formativa. Desde nuestra perspectiva, entonces, concluimos que donde se suele usar el término «itinerario» hay que leer «vía formativa»²⁴; las opciones curriculares establecidas normativamente por la administración educativa son «vías» (o ramas) y la articulación y aprovechamiento que hacen las personas de las opciones que tienen a su alcance son los «itinerarios». En el enfoque normativo hay una identificación entre vías e itinerarios, mientras que en el enfoque biográfico la vía (o vías) son diseños curriculares pre-establecidos y los itinerarios son los procesos seguidos por los jóvenes.

En fin, los alumnos circulan por las vías académicas y profesionales con distintos procesos, procedimientos y resultados. La combinación de las opciones personales, los constreñimientos sociales y familiares, la misma oferta pública de formación y las desigualdades en el acceso hace que tales circulaciones expresen una segmentación social. Esta segmentación social nos prefigura los itinerarios básicos²⁵.

²⁴ El enfoque biográfico no es una particularidad de la actual investigación sobre transiciones 16-19 años, sino un planteamiento teórico y metodológico contemplado en las opciones o líneas de investigación del GRET. Las primeras referencias datan de 1986 en el inicio del grupo de investigación y en publicaciones recientes nos reafirmamos en ello: Casal, García, Merino y Quesada (2004): *Enquesta als joves de Catalunya; itineraris d'educació, treball i família*. Generalitat de Catalunya. O bien, de los mismos autores, «Aportaciones teóricas y metodológicas da la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición», en *Papers, Revista de Sociologia UAB*, 79 (en prensa). Barcelona, Bellaterra.

²⁵ J. Casal (2003): «La transición de la escuela al trabajo», en Fernández Palomares (comp.): *Sociología de la Educación*, Madrid, Pearson, p. 183.

Principales indicadores de los itinerarios formativos

Aunque el enfoque socio-biográfico parezca que tenga mejor acomodo con las técnicas cualitativas que con las estadísticas regulares -sería más fácil cualificar itinerarios mediante entrevistas en profundidad que mediante técnicas de encuesta a un conjunto numeroso de efectivos-, nos afirmamos en que la dimensión socio-estadística es abordable.

Ciertamente, en los itinerarios hay entorno emocional de la persona, cambios en la orientación y decisión, constricciones del entorno difícilmente controlables y elecciones racionales muchas veces poco o nada transparentes precisamente por la incertidumbre de los actores y a veces por impactos azarosos. Pero desde la estadística regular es posible transformar los datos de *stock* (datos en un momento dado) a flujos (alumnos circulantes en el sistema educativo) y por esto nos parece acertado desarrollar investigaciones que tengan por finalidad conceptualizar los «itinerarios formativos» y en segundo lugar poder cuantificar (en términos aproximados) los efectivos en cada uno de los itinerarios formativos resultantes.

La agrupación en itinerarios formativos (según el enfoque biográfico) es muy compleja y difícil porque supone una reducción de lo más individual a agrupaciones significativas. Debido a las elecciones racionales, los contextos y el azar es cierto que casi habría tantos itinerarios formativos como individuos. Pero es posible y necesario el uso de indicadores que puedan contribuir a un agrupamiento tipológico, aun a el riesgo de perder las especificidades de lo más individual; agrupar para poder describir y comprender y, si es posible, deducir e inferir. Por ejemplo, de la encuesta realizada a los jóvenes de Cataluña deducimos la existencia de cuatro itinerarios formativos como intento de síntesis²⁶: a) los «itinerarios de ausencia de titulación básica»; jóvenes sin acreditación de la Educación Secundaria Obligatoria que se presentan al mercado de trabajo como candidatos a ocupar trabajos no cualificados y expuestos a la vulnerabilidad; b) los «itinerarios de pobreza formativa»; jóvenes que se presentan al mercado de trabajo con el graduado escolar o la formación profesional de primer nivel (con o sin acreditación profesional); c) los «itinerarios propios de las enseñanzas medias de bachillerato o de formación profesional superior» y que incluye universitarios sin acreditación; d) los «itinerarios universitarios»,

²⁶ J. Casal, M. García, R. Merino y M. Quesada(2004): *Enquesta als joves de Catalunya 2002*. SGJ de la Generalitat de Catalunya, pp. 92-93.

aunque con suerte muy desigual tanto en las edades de titulación como en la transición al trabajo²⁷.

A nuestro entender, los itinerarios formativos pueden tener traducción en un sistema de indicadores básicos. He ahí, pues, una propuesta de indicadores inspirada en las mismas estadísticas de educación. Los cinco primeros pueden ser mensurables, pero los indicadores finales sólo pueden conseguirse mediante aproximaciones al sujeto y su subjetividad.

- *Los años de escolarización.* Se trata de una magnitud mensurable a través de los distintos sistemas educativos (años teóricos) y la estadística regular de ciudadanos²⁸.
- *Los cursos de repetición.* Magnitud que se puede obtener de las bases de datos de escolarización, aunque con ciertas dificultades acerca de problemas ante el rendimiento escolar.
- *La titulación final conseguida.* Magnitud que se puede obtener de las bases de escolarización, también con dificultades, y que indica el nivel de titulación escolar conseguido (un indicador habitualmente utilizado en las estadísticas de población, aunque con verdaderos problemas en la comparación entre generaciones)²⁹.
- *Los reingresos escolares.* Jóvenes y adultos que se reincorporan a la educación reglada años después de haber dado por terminados los estudios o por realizar interrupciones en la formación (escuela de adultos, formación profesional o universidad)³⁰.
- *Las vías formativas.* Identifican la concreción de la formación realizada según niveles y ciclos formativos establecidos por la ordenación educativa. Las vías formativas pueden ser muy directas hacia una titulación superior (académicas), o bien complejas por realizarse en pasos sucesivos entre vías formativas internas al sistema educativo (en ciclos formativos, cambios de orientación

²⁷ La operatividad de los itinerarios formativos en la encuesta a los jóvenes en Cataluña se ha hecho a partir de los últimos estudios realizados, su finalización o continuidad (no sólo con titulación) o abandono, en su caso. Se generaron en el análisis hasta un total de 96 situaciones posibles que han sido reducidos a seis itinerarios y posteriormente a cuatro (atendiendo a que el tercero y el cuarto pueden desdoblarse en función de si se obtiene titulación o no. De los mismos autores, *Encuesta als joves de Catalunya*, op. cit. p. 90.

²⁸ Muchas veces los años de escolarización pueden deducirse de las estadísticas, pero con limitaciones y dificultades. Lo mismo ocurre con las repeticiones.

²⁹ J. Caravana (1999) ha sido seguramente el investigador que más ha profundizado en las dificultades de comparación de la instrucción de las generaciones para el caso español. *La pirámide educativa*, en *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel, pp. 721-738.

³⁰ Las informaciones acerca de los reingresos escolares son muy fragmentadas y opacas.

escolar, elecciones de carrera e interrupciones), o bien con límites establecidos en la misma enseñanza obligatoria³¹.

- *Otros indicadores* podrían contribuir a una tipología de itinerarios formativos más certera, pero sólo pueden ser recabados mediante técnicas de carácter cualitativo y con ciertas limitaciones tanto en la recogida de datos (por ausencias de memoria, por invasión en la intimidad o por la relectura de situaciones anteriores), como en el mismo análisis (codificación de categorías, dispersiones, casos especiales o no contabilizados por falta de información previa, etcétera). Aún así, hay aspectos de los itinerarios formativos que son susceptibles de medida: por ejemplo, el asociacionismo como indicador de autoaprendizaje; los «pluses» formativos recibidos al margen de la educación escolar; determinados consumos culturales, estancias en otros países, etcétera. Una articulación debida de todos los indicadores apuntados daría resultados muy ajustados; mientras tanto, avanzamos una propuesta heurística basada en un eje medidor de tiempos de escolarización (prolongada o precoz) y un eje medidor de vías formativas jerarquizadas que nos proporciona seis tipos de itinerarios formativos que definimos a continuación, junto con hipótesis que nos parecen susceptibles de verificación.

«Estudios superiores rápidos»

Identifica el itinerario de más éxito, que supone escolarización larga (mayoritariamente directa y académica) con adquisición de titulación alta y sin repeticiones. En hipótesis, muy probablemente atañe a certificaciones universitarias punta bastante relacionadas con una imagen de movilidad profesional con oportunidades de éxito, generalmente están acompañados de beneficios formativos adicionales (formaciones o experiencias complementarias), de capital cultural familiar³² y una opción coste-beneficio encaminada a la plena inversión educativa por parte del sujeto o la familia. Por supuesto abarca los jóvenes de rango universitario en carreras socialmente reconocidas y familiarmente deseadas como indicador de futuro éxito profesional, que tienden a diferir en lo que puedan la inserción laboral para obtener más beneficios de la

³¹ R. Merino, J. Casal y M. García: «Vías o itinerarios en el sistema educativo», en prensa: «respecto al número de vías e itinerarios, podemos concluir que, con diferentes variaciones en función del tiempo y del espacio, nos encontramos con sistemas educativos de tres vías a partir de los cuales los jóvenes establecen por lo menos seis itinerarios», p. 18.

³² Los itinerarios con excelencia certificada normalmente van acompañados de experiencias en viajes, conocimiento usual de la lengua inglesa, uso habitual de medios informatizados, etc. El capital cultural familiar tiene un peso importante, como ha demostrado la sociología, aunque siempre en término de probabilidades, para no caer en determinaciones mecanicistas.

formación, y generalmente impelidos a ello por el grupo de iguales, la familia (aunque no sea favorecida socialmente) y las evaluaciones positivas del sistema educativo. Por ello se trata de itinerarios basados en superación brillante de cursos y ciclos y orientaciones escolares estimulantes. Es posible que algunos casos provengan de ciclos formativos de grado superior de tecnologías punta o atractivos (por ejemplo, informática, cine o diseño) pero con acceso a las escuelas técnicas de referencia (ingenierías, audiovisuales o escuelas universitarias de diseño, es estos casos). El *itinerario formativo* puede prolongarse a tercer ciclo como vía de éxito más que como continuidad simple en la formación. En el fondo, entonces, tiende a clasificar estudios altos mediante escolarizaciones directas y sin repeticiones (al menos hasta la universidad).

«Estudios superiores pero diferidos»

Identifica un itinerario prolongado en el sistema de enseñanza generalmente con universitarios o bien de formación profesional superior. En hipótesis, muy probablemente son itinerarios acompañados de una socialización laboral más bien positiva y con apoyos del entorno, aunque la inserción profesional muchas veces no tenga una relación directa con la formación (precariedad y subcualificación más acusada que en itinerario anterior). Un itinerario de excelencia diferida o más lento, por el hecho de reconsiderar carreras o ciclos, repeticiones, evaluaciones, o entradas y salidas en el sistema educativo, implicaciones de tipo laboral (trabajo de acompañamiento), etc. No necesariamente supone conseguir títulos universitarios (puede que sean de formación profesional superior), pero el sujeto puede demostrar un itinerario formativo largo (aunque quizás no brillante en profesionalización). Este itinerario se parece en mucho al anterior respecto a los factores que ayudan o comprometen el desarrollo formativo (capital cultural, grupo de iguales, coste-beneficio, etc), aunque es más lento y seguramente en opciones de carrera menos fuertes en éxito profesional futuro (aunque algunos puedan tener posteriormente buenos logros profesionales). La diferencia entre ambos itinerarios no proviene tanto del éxito final, sino de la elección de carrera y de la celeridad en conseguir el éxito académico buscado.

«Itinerario lento de bachilleres y formación profesional superior»

Desarrollado por jóvenes que circulan de una forma u otra por las enseñanzas medias en pos de titulaciones de calificación profesional, sobre todo de ciclos de formación profesional superior, aunque sea mediante formulas complejas que suponen articular

en dos o más ciclos formativos de formación profesional con incluso independencia de la congruencia entre sí o del carácter ascendente³³. La circulación por estos itinerarios se puede realizar lentamente (con repeticiones o pausas). En hipótesis, muy probablemente los jóvenes consiguen acreditaciones profesionales para el mercado de trabajo, aunque finalmente la inserción laboral se consiga por medio de otras posibilidades. Desde la óptica de la relación entre estos itinerarios y la estratificación social y cultural, es obvia la hipótesis entre éstos y las clases populares, pero muchos hijos de familias de las nuevas clases medias que circulan con poco éxito por la escuela forman parte de este grupo. La misma incertidumbre del mercado de trabajo puede incidir en retardar la transición al trabajo y explica la continuidad en ciclos de formación profesional aparentemente sin coherencia externa (dos o más ciclos sin relación alguna entre sí, o bien formas de continuidad que suponen cierto descenso en nivel formativo). Con todo, se trata de estudiantes con afinidades profesionales, por lo cual su transición al trabajo pueda ser rápida y exitosa.

«Itinerario ocupacional»

Itinerario sin logro académico o con logro ocupacional (de formación profesional de primer nivel o de formación ocupacional en su defecto) marcado posiblemente por limitaciones en el rendimiento escolar obligatorio. En hipótesis, probablemente el itinerario esta aupado hacia una inserción laboral próxima, sea por intervención directa de la familia o por las políticas de apoyo a la inserción laboral. El itinerario que llamamos «ocupacional» en términos formativos puede que sea simplemente de Formación Profesional de Grado Medio o que incluya formas de acceso al Grado Superior, aunque más difícilmente. En cualquier caso, se trata de un itinerario definido por la elección profesional próxima. Según cómo, el sujeto puede diferir la entrada al mercado de trabajo por el carácter «recuperador» de la formación profesional en sí misma³⁴. Según cómo, pues, hay dos itinerarios en función de si el joven permanece más o menos tiempo en las vías de la formación profesional. Obviamente, el peso

³³ Algunos *itinerarios formativos* en la secundaria son realmente complejos, a veces por indeterminación del sujeto, a veces por impacto de la oferta formativa en un territorio dado, a veces por influjo de la familia, etc. A veces itinerarios difícilmente comprensibles externamente: pasar de un ciclo formativo superior a uno de grado medio completamente distinto, pasar de una diplomatura universitaria a un ciclo superior o medio, circular por los CFGM, prorrogarse indefinidamente en el bachillerato, etc.

³⁴ Por carácter recuperador entendemos aquí simplemente el hecho de que el sujeto pueda vislumbrar beneficios directos de continuar en la formación profesional, sea con nuevos grados medios, sea accediendo al grado superior (vía semidirecta o vía bachillerato).

del grupo de iguales y de la orientación escolar son determinantes, aunque a veces las expectativas escolares del joven y de sus padres sean discordantes. Cabe decir que, aunque haya un peso significativo de familias de las clases populares, igualmente que en el itinerario anterior también se da el caso de jóvenes con capital cultural familiar elevado ubicados en este tipo de itinerarios, quizás por el hecho de desarrollar una adolescencia con tensiones con el entorno y consigo mismo. Es más, a veces un exceso de estímulos del entorno puede repercutir negativamente en las opciones del sujeto (por ejemplo, en expectativas deportivas, proyecciones artísticas, etc).

«Itinerario de salida avanzada de la escolarización obligatoria»

Itinerario basado en una salida muy precoz de la escuela reglada (a veces sin llegar al último curso de ESO en razón de haber cumplido la edad por demoras o repeticiones en la escuela primaria o el primer ciclo de ESO). En hipótesis, probablemente se acude al mercado de trabajo sin ninguna cualificación profesional y con cierto malestar respecto a las formas escolares. El trabajo manual-secundario o la inactividad son las únicas salidas; la inserción social a veces pasa por una repesca mediante los programas de garantía formativa u ocupacionales. Si el joven en cuestión acude a las pruebas de acceso con éxito a los ciclos formativos se entiende que encara un itinerario formativo de corte ocupacional.

«Itinerario sólo con escolarización obligatoria pero prolongado en las repeticiones»

Itinerario basado en demorarse en la escolarización obligatoria (a veces en ausentarse), en la resistencia o el rechazo de lo escolar (tensión, conflicto o expulsiones), cambios de centro escolar (a veces por expulsión) o mantenimiento en vías formativas de Grado Medio por influjo de la familia (con salidas sin acreditación). Identifica generalmente a los repetidores de segundo ciclo de ESO. En hipótesis, probablemente en la práctica sólo hay una salida inmediata al mercado de trabajo sin acreditación profesional alguna (segmento secundario o marginal) o incluso con rechazo al trabajo asalariado de bajo nivel, (inactividad o remuneración no legal). El rechazo escolar no tiene que ser explícito (tensión o conflicto del sujeto con la institución); a veces el mismo sistema escolar rechaza el sujeto por ausencia de acreditación mínima (o el sujeto rechaza

la escuela o la escuela rechaza al alumno). Tanto en este itinerario como en el anterior la acción de tutores y del entorno local resulta mucho más necesario³⁵.

En fin, seis itinerarios básicos³⁶ que podrían desmenuzarse en muchos más en función del capital cultural o del aprovechamiento de oportunidades o experiencias de aprendizaje, reingresos a la formación, consumos formativos añadidos, rupturas emocionales, u otros impactos. Por ello las «vías formativas» pueden ser diáfanos (explicitan contenidos y formas de acceso y acreditación) y los «itinerarios formativos» suelen ser opacos (dependen de las constricciones objetivas y subjetivas, de las elecciones racionales y de la relación coste-beneficio vista desde el sujeto). No obstante, aunque los itinerarios sean más opacos, no dejan de ser los marcos de referencia de la acción del sujeto: muchas veces los alumnos instrumentalizan a su modo las vías formativas que han diseñado expertos en currículum³⁷. Por esto, el itinerario así definido no tiene nada que ver con el diseño curricular y en cambio mucho que ver con la estructura social y las segmentaciones (clases sociales, género, etnia), mucho que ver con las elecciones racionales de los alumnos y mucho que ver con el aprovechamiento social de las oportunidades.

Principales implicaciones en el campo de las políticas de educación

Hemos presentado dos enfoques teóricos y metodológicos muy distintos acerca de la comprensividad y de los itinerarios formativos. El enfoque que hemos llamado «tecnologista-normativo» se ha configurado como dominante tanto en la administración educativa como en familias y profesores (y también alumnos): se considera la comprensividad como forma estructural del sistema educativo y se acaban apoyando formas de currículo diferenciado mediante la propuesta de ajuste de perfiles de alumnos a diseños curriculares (he ahí una parte substantiva de la contrarreforma educativa).

³⁵ La interacción entre programas locales de transición escuela-trabajo y los centros de secundaria ocupa un lugar central en las políticas de educación y de inserción laboral. Cfr. Programa TET de la Diputación de Barcelona.

³⁶ En otro análisis, los cuatro itinerarios básicos los hemos etiquetado de otra forma: excelencia, suficiencia formativa, insuficiencia formativa y rechazo escolar. Fernández Palomares (comp.): *Sociología de la Educación*, op. cit. p. 183). Estas nuevas etiquetas nos parecen más acertadas.

³⁷ Es importante reconocer que entre la lógica del diseño curricular y la lógica de los alumnos hay mucha distancia en cuanto a intereses y opciones. Hay innumerables ejemplos sobre este punto.

En fin, una opción que se presenta como la más apropiada para rebajar la tensión escolar y dar respuesta fácil a los planteamientos de la «atención a la diversidad» y lejana de la pedagogía crítica.

El enfoque sociopolítico de la comprensividad –sostenido por la pedagogía y la sociología crítica y, por tanto, poco o nada dominante pero con cierta probabilidad de emergencia³⁸– remite directamente a la política educativa: la comprensividad será alta o reducida en función del tipo de política educativa priorizada por los gobiernos y administraciones. No sólo el mantenimiento del llamado «tronco común» (condición necesaria, pero no suficiente), sino una política educativa efectiva de equilibrio territorial de las desigualdades, de los procesos de matriculación, de defensa de la escuela pública, de formación del profesorado, de financiación ampliada, de apoyos interprofesionales, etc.

Una política educativa desreguladora o neoliberal y tecnocrática prioriza acciones que rebajan la cota de comprensividad del sistema escolar y viceversa: cuanto más firme sea la política educativa en relación a la inclusión, más comprensividad se dará en el sistema escolar. Este aspecto nos parece de interés central. Es más, la pedagogía tecnologista-normativa ve en el currículo diferenciado una salida positiva y efectiva a la pedagogía de la diversidad (los llamados itinerarios de la Educación Secundaria Obligatoria en el articulado LOCE).

Desde el enfoque biográfico, por su parte, queda explícito que los sujetos (alumnos) son activos de su proceso: toman decisiones y las toman dentro un marco de constricciones sociales y personales. Una política educativa simple de ajustes a perfiles tiende a fortalecer el sentido ascendente (primando a los favorecidos) y a desarrollar formas de exclusión escolar; es decir, puede que prometa falsamente solventar el problema acerca de la incertidumbre escolar de profesores, familias y alumnos. El enfoque biográfico puede ser una ayuda para comprender las distancias entre las *vías formativas* y los itinerarios formativos, y esta distinción no es superflua en tiempos de reforma educativa.

No obstante, los diseñadores del currículum seguirán refiriéndose a los itinerarios como formas curriculares o programas de estudio, y los investigadores del GRET y unos pocos más continuaremos refiriéndose a los itinerarios en su dimensión biográfica. Unos y otros van a seguir próximamente apegados a sus implícitos teóricos y metodológicos, pero habremos avanzado como mínimo en un aspecto: poner en claro

³⁸ Los MRP, los programas para el éxito escolar, el impulso de revistas profesionales y la posición pro-reforma revitalizada avallan la posibilidad de alguna emergencia en este sentido.

que los alumnos se comportan como individuos con desigualdades ante los contextos, las culturas y las oportunidades, con elecciones racionales, relecturas particularistas de la su biografía, y con disparidad de situaciones en relación a la formación escolar. Por tanto, una cosa es lo establecido (el currículo) y otra bien distinta las conductas y posiciones de los sujetos. En el reconocimiento de esta distancia hay mucho que decir y mucho por deducir.

Referencias bibliográficas

- BERNSABEU, J.; COLOM, A. (2002): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel.
- CARABAÑA, J. (1999): «La pirámide educativa en España», en *Sociología de la Educación*. Madrid, Ariel.
- CASAL, J.; MERINO, R.; GARCÍA M.; QUESADA, M. (2005): «Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición», en *Papers de Sociología*, 79.
- CASAL, J.; GARCÍA, M.; MERINO, R.; QUESADA, M. (2004): *Enquesta als joves de Catalunya; itineraris d'educació, treball i família*. Barcelona, SGJ-Generalitat de Catalunya.
- CASAL, J. (2003): «La transición de la escuela al trabajo», en F. FERNÁNDEZ PALOMARES: *Sociología de la Educación*. Madrid, Pearson.
- CASAL, J. et al. (2002): «En contra de la contra-reforma educativa», en *Cuadernos de Pedagogía*, 312, Barcelona, pp. 77-82.
- CASAL, J.; GARCÍA, M. (1996): *Las reformas contra el fracaso escolar; informe sobre España*. Barcelona, ICE-UAB (mimeografía).
- COOMBS, PH. (1968): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Edicions 62.
- (1985): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Santillana.
- DESCY, P.; TESSARING, M. (2002): *Formar y aprender para la competencia profesional*. Luxemburgo, CEDEFOP.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *Sociología de la Educación*. Barcelona, Ariel.
- (1989): *Juntos pero no revueltos; ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid, Visor.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y otros (1997): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori.
- HUSEN, T. (1990): *Educación comprensiva: nuevas perspectivas*. Cincel, Madrid.

- GARCÍA, M.; PLANAS, J.; CASAL, J. (1998): «Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa», en *Revista de Educación*, 317. Madrid, MEC, pp. 301-318.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996): *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; CARBONELL, J. (2003): «El sistema educativo a examen», en *Cuadernos de Pedagogía*, 326, Barcelona.
- GREEN, A.; LENEY, T.; WOLFF, A. (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona, Pomares.
- MARCHESI, A. y otros (2003): *El fracaso escolar*. Madrid, Alianza.
- MERINO, R. (2003): «Els fluxos d'alumnat a l'ensenyament secundari», en *Revista Educar*, 32. Barcelona, UAB.
- OCDE (2000): *From initial education to working life*. Paris, Ceri.
- PISA: *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 03*. Madrid, MEC.
- PEDRO, F.; PUIG, I. (1998): *Las reformas educativas; una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Paidós.
- POPKEWITZ, THS. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.
- RAFFE, D. (2003): *Pathways linking education and work*. Youth Studies 6 UK.
- SARASON, S. (2003): *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Madrid, Octaedro.
- STAUBER, B.; WALTHER, A. (2002): *Misleading trajectories; integration policies for Young adults in Europe*. Opladen, Leske-Budrich.

Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios

Natalio Extremera Pacheco

Auxiliadora Durán

Facultad de Psicología

Universidad de Málaga

Lourdes Rey

AMADPSI

Resumen

En la última década, la investigación educativa ha puesto de manifiesto la relación existente entre las habilidades de inteligencia emocional (IE) y un mejor ajuste psicológico de los estudiantes. Sin embargo, no existen estudios que examinen si estas habilidades emocionales pueden constituir un factor amortiguador del estrés académico y, al mismo tiempo, facilitar en los estudiantes actitudes positivas hacia sus estudios y tareas. La presente investigación, con una muestra de 371 estudiantes universitarios de dos universidades andaluzas, se centra en el análisis de la relación entre la IE y el grado en que el estudiante está «quemado» en sus estudios (*burnout*), sus niveles de vigor, dedicación y absorción en las tareas que realiza durante su carrera (*engagement*) y sus niveles de estrés. Los resultados evidenciaron que altos niveles de IE en los alumnos se relacionaban con menores niveles de agotamiento, cinismo, mayor eficacia académica, menor percepción de estrés y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas aproximadamente una o dos semanas antes de comenzar el período de exámenes. En el marco de la mejora de la calidad del aprendizaje y del incremento del bienestar psicológico del estudiante, los resultados obtenidos apuntan hacia la necesidad de favorecer el desarrollo de habilidades emocionales en las aulas como un factor amortiguador de los *estresores* académicos y como vehículo para una mayor dedicación hacia el aprendizaje.

Palabras clave: inteligencia emocional, burnout, engagement, estrés, estudiantes universitarios.

Abstract: *Emotional intelligence and its relationship with the levels of burnout, engagement and stress in university students*

In the last decade, the educational research has highlighted the relationship between emotional intelligence (EI) abilities and student psychological adjustment. However, there is no research that examines if these emotional abilities might represent a buffer factor for academic stress as well as provide students with positive attitudes towards studying and completing their academic tasks. The present study, based on a sample of 371 university students from two Andalusian universities, focuses on the analysis of the relationship between EI and the levels of academic burnout, vigour, dedication and absorption (or engagement) when carrying out tasks during their degree course as well as stress. The results showed that high levels of EI were related to lower levels of exhaustion, cynicism and higher academic efficacy, lower perceived stress and higher scores on vigour, dedication and absorption when completing academic tasks approximately two weeks before starting the period of exams. As far as the improvement of students' learning quality and their psychological comfort are concerned, these findings reveal the value of developing emotional abilities in the classroom as a buffer factor of academic stress elements and as an important vehicle to increase students' dedication towards learning.

Key words: emotional intelligence, burnout, engagement, stress, university students.

Introducción

El foco de interés de los investigadores en el ámbito del síndrome de «estar quemado» (*burnout*) se ha diversificado enormemente desde que Freudenberg (1974) perfilara el horizonte conceptual del *constructo* en el marco de las profesiones asistenciales a mitad de los años setenta. De este modo, las investigaciones en el campo organizacional en torno a esta respuesta negativa al estrés laboral han tratado de identificar sus factores antecedentes y las consecuencias negativas que conlleva este fenómeno tanto para los trabajadores como para la organización. En este sentido, a lo largo de más 30 años, una amplia variedad de estudios han desvelado sus efectos negativos y adversos, primero en el sector de las profesiones asistenciales (p. ej., profesores, médicos, trabajadores sociales, etc.) y, posteriormente, en otros colectivos (p. ej., informáticos, administrativos, etc.) (para una revisión véase Schaufeli y Enzmann, 1998; Schaufeli y Buunk, 2002; Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001). Asimismo, en la última década, incluso colectivos enmarcados en un contexto pre-ocupacional o académico se han convertido en objeto de investigación debido, principalmente, al hecho de que han de afrontar situaciones estresantes,

relativamente nuevas y que plantean demandas muy exigentes no siempre acordes a los recursos disponibles (Martínez y Salanova, 2003; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau, 2005; Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002a).

La propuesta conceptual elaborada por Maslach y Jackson (1986), como fruto de su trabajo empírico, se ha consolidado como definición clásica del síndrome de *burnout*, apoyada en la extensión del uso del instrumento de medida desarrollado por estas autoras. Se considera así el *burnout* como un síndrome integrado por tres síntomas: 1) cansancio emocional, ya que la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación; 2) despersonalización-cinismo, dimensión caracterizada por una respuesta impersonal, fría y cínica hacia los beneficiarios de los servicios o hacia la actividad que se realiza, y 3) baja realización personal-eficacia profesional, pues el profesional experimenta sentimientos de incompetencia y fracaso en el desarrollo del trabajo. La doble denominación incluida en las dos últimas dimensiones responde a la extensión del concepto y medida del síndrome de «estar quemado» a profesiones no asistenciales. En el contexto de este tipo de actividades, las dimensiones del síndrome hacen referencia no tanto a las reacciones emocionales provocadas por el contacto con otras personas sino a la propia actividad laboral realizada (Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson, 1996). Ampliando esta perspectiva marcadamente tridimensional y con vocación integradora, Schaufeli y Enzmann (1998) han definido el síndrome como un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo, que aparece en individuos normales y se caracteriza por agotamiento emocional, acompañado de *distrés*, sentimientos de reducida competencia, poca motivación y actitudes disfuncionales en el trabajo.

En los últimos años se ha desarrollado en paralelo un creciente interés por el estrés académico que puede afectar a los estudiantes (Muñoz, 2004). Esta atención hacia el estudio del burnout o estrés académico se ha visto favorecida gracias a instrumentos como el *Maslach Burnout Inventory Student Survey* (MBI-SS), que permite analizar el *burnout* en ámbitos estudiantiles (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002a). Este instrumento evalúa el nivel de agotamiento, cinismo y la percepción de eficacia del alumnado sobre las tareas académicas y actividades que llevan a cabo. Así, recientes estudios han demostrado que las tareas académicas también «queman» a los alumnos y pueden llegar a ser estresantes (Martínez, Marqués-Pinto, Salanova, y Lopes da Silva, 2002; Martínez y Salanova, 2003; Salanova et al., 2005, Schaufeli et al., 2002b; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova, y Bakker, 2002b).

Junto al interés por el estudio del *burnout* que padecen los estudiantes, la literatura refleja también un novedoso foco de análisis fruto de una aproximación marcada por la psicología positiva (Csikszentmihalyi y Seligman, 2001). El concepto de

engagement representa un nuevo enfoque que examina las experiencias positivas de los trabajadores y las condiciones favorecedoras de bienestar, y ha sido definido como un estado motivador positivo y persistente relacionado con el trabajo e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau, 2000; Schaufeli et al., 2002a; Salanova et al., 2005). Así, el componente de vigor se refiere a altos niveles de energía, y a persistir y esforzarse en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos y dificultades. La dedicación hace referencia a niveles elevados de implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto en las tareas ocupacionales. Por último, el factor de absorción se refiere a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad laboral. A pesar de la falta de un corpus de investigación consolidado en torno a este nuevo concepto, existen evidencias empíricas de sus relaciones negativas con el *burnout* (Salanova et al., 2000; Durán, Extremera, y Rey, 2004a), su vínculo positivo con el desarrollo profesional (Martínez y Salanova, 2003) y con el desempeño académico (Salanova et al., 2005), sus relaciones causales con la autoeficacia (Salanova et al., 2005), o sus vínculos positivos con habilidades emocionales, bienestar emocional y felicidad (Extremera, Durán y Rey, 2005). Igualmente, parece constatarse su relación con diversos facilitadores de la actividad académica de los estudiantes universitarios, con una mayor felicidad, mayor satisfacción con relación a sus tareas y con menor propensión al abandono de los estudios (Salanova et al., 2005).

En el contexto organizacional, los investigadores están prestando cada vez más atención al enfoque que estudia las diferencias individuales y los recursos personales de los trabajadores como factores protectores frente al estrés laboral (Chan, 2003; Friedman, 2003; Brouwers y Tomic, 2000). Dentro del ámbito de las diferencias individuales, destaca la reciente investigación vinculada a la Inteligencia Emocional (IE). Aunque existen múltiples definiciones del constructo (Mayer, Salovey, y Caruso, 2000), la conceptualización más aceptada define la IE como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer y Salovey, 1997). De acuerdo con Salovey y colaboradores, las habilidades emocionales descritas en la teoría de la IE permitirían un mejor procesamiento y asimilación de la información emocional producida por los sucesos vitales cotidianos, favoreciendo mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico en los individuos (Salovey, Bedell, Detweiler, y Mayer, 1999; Salovey, Mayer, y Caruso, 2002). En el ámbito educativo u organizacional, la IE desempeñaría un papel importante como recurso individual que permite estudiar la relación entre los procesos de estrés y *burnout*. Desde la perspectiva defendida por esta teoría, las personas emocionalmente inteligentes saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprender las posibles cau-

sas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regular o manejar esos estados emocionales (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Algunos estudios ya han apuntado que estas habilidades facilitarían una mayor percepción de autoeficacia y un mejor afrontamiento a los múltiples conflictos y reacciones negativas que surgen en el entorno laboral (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, y Thome, 2000; Durán, Extremera y Rey, 2004b; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-castro, y Gómez-Benito, 2004; Nikolaou y Tsaousis, 2002). Centrándonos en el contexto escolar, aunque existen algunas investigaciones que analizan el papel protector de la IE sobre el estrés del profesorado (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Extremera, Durán y Rey, pendiente de publicación), la mayoría de estudios han centrado su atención en investigar la incidencia de la IE sobre el bienestar de los estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). De forma resumida, se ha constatado que una baja IE está relacionada con déficit notables en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, con una menor cantidad y calidad de las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, un descenso en el rendimiento académico, así como una mayor aparición de conductas disruptivas y mayor consumo de sustancias adictivas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Sin embargo, hasta la fecha no existen estudios que examinen la relación de estas habilidades emocionales con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés percibido que experimentan los estudiantes universitarios a lo largo de sus estudios. El objetivo del presente trabajo es analizar la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que el estudiante está «quemado» en sus estudios (*burnout*), sus niveles de vigor, dedicación y absorción en las tareas que realiza durante su carrera (*engagement*) y sus niveles de estrés.

A partir de los hallazgos expuestos, consideramos que la IE favorecería un mejor afrontamiento a las situaciones académicas estresantes (menor *burnout* y estrés), al tiempo que podría favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas (mayor *engagement*). Nuestra principal hipótesis plantea que las dimensiones de IE se asociarán positivamente con las dimensiones de *engagement* y eficacia académica y, negativamente, con cansancio emocional, cinismo y estrés percibido. Las diferencias en estas dimensiones también serán examinadas en función de la variable sexo. En tanto que este estudio busca identificar la relación entre las dimensiones básicas de la IE e indicadores relacionados con el estrés académico y el compromiso con las tareas por parte del alumnado, se plantea como marco prometedor que permita una mejor comprensión de las relaciones entre IE y desempeño académico, y asimismo como vehículo para optimizar la calidad del aprendizaje universitario.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por 373 estudiantes de dos universidades andaluzas. De ellos, 273 pertenecen a la Universidad de Huelva (43 varones y 229 mujeres) y 100 a la Universidad de Málaga (27 varones y 73 mujeres). El 15,8% de los estudiantes de la Universidad de Huelva cursaba Psicología, un 8,8% Magisterio de Educación Primaria, el 33,3% Educación Social, un 16,8% Trabajo Social, el 8,8% la diplomatura de Relaciones Laborales, un 4% Ciencias del Trabajo y el 12,5% estudiaba Enfermería. En cuanto a los estudiantes de la Universidad de Málaga, esta distribución recoge un 90% de alumnos y alumnas de Enfermería, un 6% cursaba Relaciones Laborales y el 4% realizaba la licenciatura de Ciencias del Trabajo.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se realizó en una sola sesión y en grupo, durante una de las clases habituales. A los alumnos se les indicó como objetivo del estudio el mejor conocimiento de la situación académica de los estudiantes universitarios de la Universidad de Huelva y Málaga y se especificó el carácter anónimo y confidencial de la información obtenida a través del cuestionario. Con objeto de realizar la evaluación en una época de estrés generalizado, la cumplimentación del cuestionario se llevó a cabo entre 10 y 15 días antes del inicio del período de exámenes pertenecientes a la convocatoria de febrero, coincidiendo con la última o penúltima semana lectiva del cuatrimestre.

Medidas

A continuación, pasamos a describir los instrumentos de evaluación empleados en este estudio:

- *Inteligencia emocional.* Para evaluar la IE se utilizó la versión castellana y reducida del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995). Se trata de una escala rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales que proporciona, a

través de 24 ítems y una escala de tipo Likert de cinco puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo), un índice de inteligencia emocional percibida mediante tres factores: atención, claridad y reparación de las propias emociones. La atención a las emociones implica el grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos (ocho ítems; p. ej.: «Pienso en mi estado de ánimo constantemente»); claridad emocional se refiere a cómo creen percibir sus emociones las personas (ocho ítems; p. ej.: «Puedo llegar a comprender mis sentimientos»); y reparación emocional hace referencia a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos (ocho ítems; p. ej.: «Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo»).

- **Burnout.** Para evaluar el *burnout* académico se utilizó la versión española del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS; Schaufeli et al., 2002a). Este instrumento está compuesto por 15 ítems y evalúa el grado en que el estudiante está «quemado» por sus estudios. Para esta escala, el intervalo de respuesta quedó definido entre 1, «muy en desacuerdo» y 4, «muy de acuerdo». La escala, tal como se ha comentado anteriormente, se compone de tres dimensiones: Agotamiento Emocional (cinco ítems) (p. ej., «Estoy emocionalmente “agotado” por hacer esta carrera»), Cinismo (cuatro ítems) (p. ej., «Me he vuelto más cínico respecto a la utilidad de mis estudios») y creencias de eficacia académica (seis ítems) (p. ej., «Creo que contribuyo efectivamente durante las clases en la universidad»). Se considera que el alumno presenta mayor *burnout* cuando presenta altas puntuaciones en agotamiento y cinismo, y bajas puntuaciones, en sus creencias de eficacia académica.
- **Engagement.** Con objeto de evaluar los niveles de *engagement* de los estudiantes utilizamos la versión española del cuestionario *Student Academic Engagement* (SAE; Schaufeli et al., 2002a). El intervalo de respuesta quedó definido entre 1, «Muy en desacuerdo» y 4, «Muy de acuerdo». El *engagement* se define como un estado psicológico relacionado con los estudios que es positivo y significativo. Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del *constructo*: vigor (seis ítems) (p. ej., «Puedo seguir estudiando durante largos períodos de tiempo»), dedicación (cinco ítems) (p. ej., «Mi carrera es retadora para mí») y absorción (seis ítems) (p. ej., «El tiempo “pasa volando” cuando realizo mis tareas como estudiante»).
- **Estrés percibido.** La evaluación del estrés percibido se ha realizado mediante la escala abreviada de estrés percibido *Perceived Stress Scale*, en su adaptación

castellana (Remor y Carrobes, 2001; versión original de Cohen, Kamarck, y Mermelstein, 1983). Esta versión reducida está compuesta por cuatro ítems evaluados a través de una escala de cinco opciones de respuesta desde 0, «Nunca» a 4, «Muy a menudo», y proporciona una estimación de la valoración cognitiva que el estudiante realiza de los estresores que está experimentando (p. ej. «En el último mes, ¿con qué frecuencia has sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puedes superarlas?»). En concreto, evalúa el grado en que el estudiante considera que los acontecimientos de su vida están desbordando sus capacidades en el último mes. Una puntuación más elevada implica mayor percepción de estrés ante los acontecimientos.

Resultados

Estadísticos descriptivos

Las medias, desviaciones típicas y los coeficientes de fiabilidad *alpha* de las variables examinadas en este estudio se presentan en la Tabla I.

TABLA I. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) e índices de fiabilidad

Variables	N	Medias	SD	Coficiente
Alpha				
Atención	372	3,34	,856	,89
Claridad	372	3,09	,800	,87
Reparación	371	3,10	,847	,85
Agotamiento	373	2,47	,583	,74
Cinismo	373	1,87	,613	,75
Eficacia	373	3,02	,388	,64
Vigor	371	2,50	,437	,58
Dedicación	373	3,24	,463	,71
Absorción	373	2,61	,413	,56
Estrés percibido	372	1,71	,739	,75

Análisis de correlación

Los análisis correlacionales entre las variables de IE, burnout, engagement y percepción de estrés se incluyen en la Tabla II. A continuación se destacan las relaciones estadísticamente significativas entre las diferentes dimensiones de estos constructos. Con respecto a la dimensión de atención emocional, altos niveles de atención a las emo-

ciones se relacionaron con menores niveles de cinismo, mayor eficacia profesional y mayores niveles de dedicación, vigor y absorción vinculados a las tareas académicas. Igualmente, altos niveles de claridad emocional se relacionaron con bajo cinismo, mayor percepción de eficacia académica, mayores niveles de dedicación, vigor y absorción y menor percepción de estrés. Por último, la dimensión de reparación emocional mostró relaciones significativas y en la dirección hipotetizada con todas las dimensiones evaluadas. Así, mayores niveles de reparación de los estados emocionales estuvieron asociados con niveles más bajos de agotamiento y cinismo respecto a sus estudios y mayor percepción de eficacia académica. De la misma manera, una alta reparación se relacionó con mayor vigor, dedicación y absorción y menores niveles informados de estrés percibido.

TABLA II. Correlaciones entre las diferentes medidas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Atención	—									
2. Claridad	,274**	—								
3. Reparación	,145**	,378**	—							
4. Agotamiento	-,005	-,083	-,228**	—						
5. Cinismo	-,145**	-,231**	-,236**	,385**	—					
6. Autoeficacia	,134**	,251**	,299**	-,293**	-,519**	—				
7. Vigor	,164**	,186**	,216**	-,337**	-,364**	,524**	—			
8. Dedicación	,195**	,193**	,250**	-,204**	-,630**	,536**	,375**	—		
9. Absorción	,138**	,169**	,232**	-,100	-,290**	,478**	,561**	,414**	—	
10. Estrés percibido	,081	-,325**	-,388**	,336**	,366**	-,291**	-,257**	-,168**	-,147**	—

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,001$

Diferencias en función del género

Los resultados de los análisis de varianza (ANOVA) realizados mostraron diferencias significativas en función del género en varias dimensiones. De este modo, las estudiantes indicaron mayores niveles de atención a sus emociones que sus compañeros varones ($F = 4,15$; $p < ,05$). En cambio, éstos informaban de puntuaciones más altas para reparar sus estados emocionales ($F = 4,60$; $p < ,01$). En esta línea, fueron también las mujeres de la muestra quienes indicaban una mayor percepción de estrés ($F = 9,32$; $p < ,01$). Con respecto al *engagement*, las mujeres mostraron mayores niveles de dedicación que los hombres ($F = 5,51$; $p < ,01$). En cambio, no fueron detectadas diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones de *burnout*.

Análisis de regresión

A continuación, para comprobar el valor predictivo de las dimensiones de IE sobre los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés percibido, se llevaron a cabo una serie de análisis de regresión jerárquicos. Dado que la literatura previa ha constatado diferencias en IE, estrés, *burnout* y *engagement* en función del sexo y la edad, se introdujeron en un primer paso estas variables de tipo socio-demográfico y en el segundo paso las dimensiones de IE: atención, claridad y reparación. Como variables dependientes se incluyeron las tres dimensiones de *burnout*, las tres dimensiones de *engagement* y la dimensión de estrés percibido.

Con respecto a las dimensiones de *burnout*, los resultados de los análisis de regresión mostraron que la edad de los alumnos y los niveles de reparación eran *predictores* significativos de los niveles de agotamiento con sus estudios. Cuanto mayor era la edad de los estudiantes y mayores sus niveles de reparación, menor era el nivel de cansancio informado. Con relación al cinismo, las variables *predictoras* significativas fueron claridad y reparación. De este modo, altas puntuaciones en claridad y reparación de emociones predecían menores niveles de cinismo con relación a su actividad académica. Igualmente, estas dos dimensiones de la IE predijeron los niveles de eficacia académica, estando estas relaciones orientadas en sentido positivo. Así, mayores niveles de claridad y reparación predecían una mayor eficacia académica (véase Tabla III).

Con respecto a las dimensiones del *engagement*, otras dos dimensiones de inteligencia emocional fueron *predictores* significativos para la variable vigor: atención y reparación emocional. En este sentido, cuanto más elevados eran los niveles de atención y reparación emocional del alumnado, mayores fueron los niveles de vigor asociados a sus estudios. Para la dimensión de dedicación, las dimensiones *predictoras* identificadas son la variable sexo y los factores de atención y reparación emocional. Así, ser mujer y tener altos niveles de atención y reparación aparecieron como *predictores* de una mayor dedicación en los estudios. En cuanto a la variable absorción, la única variable *predictora* de los niveles de absorción del alumno fue reparación emocional. Una alta capacidad para reparar las emociones predecía mayores niveles de absorción con relación a sus estudios.

Finalmente, los niveles de estrés fueron predichos por la variable sexo y las tres dimensiones de IE. En concreto, las mujeres y los estudiantes con una alta atención a sus emociones, pero baja claridad y reparación de sus estados emocionales, mostraban mayores niveles de estrés.

TABLA III. Análisis de regresión jerárquica sobre las diferentes dimensiones evaluadas

	%R ²	F	P	B	P
VD: Agotamiento		8%	6,30	.001	
1. Edad				-.16	.01
2. Reparación				-.21	.01
VD: Cinismo	9,5%	7,59	.001		
1. Claridad				-.14	.01
2. Reparación				-.18	.01
VD: Eficacia profesional	11,9%	9,86	.001		
1. Claridad				.15	.01
2. Reparación				.24	.01
VD: Vigor	7,9%	6,19	.001		
1. Atención				.11	.05
2. Reparación				.15	.01
VD: Dedicación	11,9%	9,83	.001		
Sexo (0 = Hombre)				.17	.01
Atención				.11	.05
Reparación				.22	.01
VD: Absorción	7,2%	9,07	.001		
Reparación				.12	.01
VD: Estrés percibido	23,7%	22,60	.001		
Sexo (0 = Hombre)				.19	.01
Atención				.17	.01
Claridad				-.24	.01
Reparación				-.29	.01

Diferencias en función de los niveles de reparación emocional

Dado que los resultados del análisis de regresión mostraron la especial relevancia y el mayor valor predictivo de la dimensión de reparación emocional, a continuación, y con el fin de identificar un posible perfil diferencial en los alumnos y la existencia de diferencias significativas en las variables evaluadas en función de los niveles en reparación emocional, se llevaron a cabo diversas pruebas *T de Student*, indicadas para el contraste de medias en muestras independientes asumiendo varianzas iguales. En estos análisis, la reparación fue considerada como variable independiente. Con objeto de distribuir los sujetos encuestados en dos grupos con niveles altos y bajos en la dimensión de reparación emocional, los estudiantes que puntuaban una desviación típica por encima de la media se incluían en el grupo con altos niveles de reparación, mientras que aquéllos con una desviación típica por debajo de la media se incluyeron en el grupo con bajos niveles de reparación emocional.

Cuando se compararon los perfiles en las dimensiones de burnout, engagement y percepción de estrés de los grupos en función de sus niveles en la dimensión de reparación emocional, se encontraron diferencias estadísticamente significativas y en la dirección esperada en todas las dimensiones (véase Tabla IV). Es decir, los estudiantes que puntuaban más alto en reparación emocional mostraron mayores niveles de vigor, dedicación, absorción y eficacia académica y menores niveles en agotamiento, cinismo y estrés percibido.

TABLA IV. Prueba T de contraste de medias entre los grupos con alta y baja reparación emocional

Variables		Estadísticos			Prueba T		
	Reparación	N	Media	Sx	t	gl	p
Estrés percibido	Baja	75	2,0400	,64729	7,322	141	,000
	Alta	68	1,2279	,67847			
Agotamiento	Baja	75	2,5973	,60044	3,468	141	,000
	Alta	68	2,2412	,62730			
Cinismo	Baja	75	2,0400	,61518	4,313	141	,000
	Alta	68	1,6140	,56057			
Eficacia académica	Baja	75	2,8911	,35777	-6,208	141	,000
	Alta	68	3,2745	,38067			
Vigor	Baja	75	2,3822	,42250	-4,325	141	,000
	Alta	68	2,7108	,48580			
Dedicación	Baja	75	3,1307	,45736	-5,076	141	,000
	Alta	68	3,4824	,35949			
Absorción	Baja	75	2,5089	,37458	-5,252	141	,000
	Alta	68	2,8627	,43092			

Discusión

Los resultados de la presente investigación han puesto de manifiesto relaciones significativas entre la IE de los estudiantes universitarios y dimensiones de *burnout* académico, *engagement* y estrés percibido. De forma general, una mayor IE por parte de los estudiantes se relacionaba negativamente con las dimensiones de agotamiento y cinismo y con menor percepción de estrés en el último mes. Por el contrario, mayores puntuaciones en IE se asociaron positivamente con mayores niveles de eficacia académica, así como con niveles más elevados de vigor, dedicación y absorción.

Asimismo, los análisis que trataban de identificar diferencias en función del sexo de los sujetos mostraron que las mujeres prestan mayor atención a las emociones que los varones, mientras que éstos informaban de una mayor capacidad para reparar sus estados emocionales. Esa mayor tendencia por parte de las mujeres a atender a sus emociones, junto con la menor capacidad de reparación, podría explicar en parte sus puntuaciones más elevadas en estrés percibido, cuando se las compara con los niveles informados por sus compañeros de estudio. Con referencia a las dimensiones de *engagement*, las mujeres mostraron mayores niveles de dedicación en sus estudios que los hombres, mientras que no fueron detectadas diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tres dimensiones del *burnout*.

Los análisis de regresión mostraron la influencia de las dimensiones de IE en todas las variables evaluadas de *burnout*, *engagement* y estrés tras controlar factores socio-demográficos como el sexo y la edad. Por tanto, con estos resultados se destacaría la importancia de esas habilidades emocionales como potencial factor amortiguador del estrés académico y, al mismo tiempo, como proveedoras de actitudes positivas hacia los estudios y las tareas académicas por parte de los estudiantes.

Resulta de interés resaltar igualmente que la única dimensión de IE que predijo significativamente todas las variables evaluadas fue la reparación emocional. Los resultados de los análisis comparativos entre los grupos con alta y baja reparación identificaron un perfil diferencial bastante claro. Los estudiantes con altos niveles de reparación mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones evaluadas. Así, los alumnos con alta capacidad de reparación mostraban significativamente menores niveles de agotamiento, cinismo y estrés percibido y mayores puntuaciones en vigor, dedicación, absorción y percepción de eficacia en las tareas académicas que realizaban.

En esta línea, la dimensión de reparación o manejo emocional, definida como la creencia de la persona en su capacidad para interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos, es considerada una dimensión clave en las diferentes concepciones de IE y la literatura ha confirmado su sólido valor predictivo sobre el bienestar y la salud mental (Extremera y Fernández-Berrocal, en prensa). En el ámbito universitario, en muchas ocasiones, el estudiante puede asumir una perspectiva individual de afrontamiento a las emociones que se generan y en las estrategias de resolución de las situaciones académicas, de tal manera que este contexto resulte más fácilmente manejable para los estudiantes con altas habilidades de regulación emocional. Es por ello que futuros diseños de intervención orientados a paliar potenciales carencias en el alumnado deberían enfatizar especialmente el desarrollo de habilidades de regulación emocional para manejar el estrés, formando al alumnado en la

aplicación de estrategias activas que le permitan invertir las emociones negativas, por ejemplo, mediante una reestructuración más positiva de la situación, llevando a cabo técnicas de relajación, planeando o imaginando algo agradable, recurriendo al apoyo social o generando perspectivas diferentes para entender los problemas diarios.

Por otro lado, estos resultados proporcionarían una mejor comprensión de las relaciones entre IE y rendimiento académico (Parker, Summerfeldt, Hogan, y Majeski, 2004; Petrides, Frederickson, y Furnham, 2004). Las investigaciones realizadas hasta la fecha han analizado los vínculos causales entre IE y rendimiento académico obviando mecanismos subyacentes que mediasen esa relación. Sin embargo, a la luz de los resultados arrojados por este estudio, es posible plantear la hipótesis de que los alumnos con mayores niveles de IE muestren a lo largo del curso menores sentimientos de agotamiento, cinismo y estrés y mayores actitudes positivas hacia sus tareas (mayores niveles de vigor, dedicación y absorción), efectos positivos que podrían a su vez explicar parcialmente la relación positiva y significativa corroborada en los estudios longitudinales que vinculan IE y rendimiento escolar. Futuros estudios podrían focalizar su atención en desvelar si el efecto de la IE sobre el rendimiento académico estaría mediado por la influencia que estas habilidades emocionales ejercen sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus tareas académicas. Con ello podría identificarse uno de los mecanismos que explicasen, en cierto grado y teniendo en cuenta la multiplicidad de variables que pueden influir en el resultado que logra un estudiante, el mejor rendimiento académico de los alumnos con más recursos emocionales.

En cualquier caso, resulta evidente que el potencial estrés académico y su afrontamiento no puede ser concebido desde una perspectiva únicamente individual. El contexto *organizacional* del centro y el sistema educativo en general constituyen entornos en los que numerosos *estresores* ajenos al estudiante, y fuera de su control, pueden dificultar su tarea académica y devenir en verdaderos obstáculos para el éxito. Es por ello que, a pesar de la relevancia de las habilidades emocionales y de la necesidad de formar al alumnado en ellas y en un adecuado manejo del estrés vinculado a su tarea, las intervenciones para favorecer el compromiso con la actividad académica y paliar el estrés padecido por los estudiantes han de tener una ineludible vertiente de carácter institucional. Este apoyo resulta esencial para ofrecer al estudiante los recursos imprescindibles que le permitan hacer frente a las demandas que su formación le plantea. Como apunta Muñoz (2004), el estrés académico no se soluciona simplemente proporcionando al estudiante herramientas o recursos emocionales que le permitan afrontar mejor dicho estrés. Más bien, se requieren enfoques globales que hagan posible la detección y modificación de aquellos aspectos estresantes de las orga-

nizaciones educativas y de los sistemas de enseñanza actuales. Aún más, cuando nos encontramos inmersos en un complejo proceso de transformación y convergencia que trata de integrar los sistemas de educación hasta ahora vigentes en Europa. La *Declaración de la Sorbona* (1998) y, especialmente, la *Declaración de Bolonia* (1999) han perfilado las bases de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) cuyo horizonte temporal del 2010 aspira a alcanzar un marco educativo caracterizado por los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. Desde una perspectiva psicosocial, la puesta en marcha de estas nuevas ideas vinculadas a la educación universitaria constituyen experiencias *organizacionales* de cambio en la concepción de la actividad de docentes y estudiantes, y pueden por ello conllevar un marcado incremento del nivel de exigencia, del grado de incertidumbre y, en definitiva, del estrés tanto para el profesorado como para el alumnado.

No obstante, hasta ahora los estudiantes universitarios identifican obstáculos y *estresores* similares, tanto en los planes de estudio que siguen estructurando su docencia de forma tradicional, como en aquéllos que están implantando la Experiencia Piloto para la Adaptación a los Créditos Europeos. Así, por ejemplo, los problemas de adaptación al mundo universitario, el conflicto o sobrecarga de su papel debido a la concentración de prácticas y exámenes, la metodología docente, y la falta de información o la ambigüedad acerca de lo que se espera de él, durante y después de sus estudios universitarios, son obstáculos comunes que pueden favorecer el *burnout* académico, tanto en los planes de estudio actuales como en la experiencia piloto europea (Durán, Extremera y Rey, 2005; Salanova et al., 2005). La mayor parte de estas fuentes de estrés pueden ser paliadas o eliminadas por los gestores de la educación universitaria mejorando y ampliando los mecanismos de orientación y apoyo al estudiante, creando sistemas de evaluación alternativos y con una distribución más equilibrada durante el curso, perfeccionando la coordinación de programas y del profesorado, además de su formación y adaptación a las nuevas necesidades educativas, o promoviendo una mayor fluidez en la comunicación entre profesor y alumno.

En cualquier caso, de forma independiente a las intervenciones de carácter psicosocial en el marco de los sistemas de enseñanza, el estudio de los mecanismos emocionales implicados en el desarrollo de los procesos de *burnout* y *engagement* académico constituye una línea de investigación que permitirá esclarecer los procesos evaluativos de estrés y, con ello, la elaboración de programas de intervención a nivel individual dirigidos a la mejora del bienestar general del alumnado y a dotarlo de recursos que permitan a los estudiantes afrontar las exigentes demandas hacia las que camina la nueva educación universitaria en Europa.

Referencias bibliográficas

- BARON, R.; BROWN, J. M.; KIRKCALDY, B. D.; THOMÉ, E. P. (2000): «Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)», en *Personality and Individual Differences*, 28, pp. 1107-1118.
- BROUWERS, A.; TOMIC, W. (2000): «A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management», en *Teaching and Teacher Education*, 16, p. 239-253.
- CHAN, D. W. (2003): «Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong», en *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 381-395.
- COHEN, S.; KAMARCK, T.; MERMELSTEIN, R. (1983): «A global measure of perceived stress», en *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, pp. 385-396.
- DURÁN, A.; EXTREMERA, N.; REY, L. (2004a): «Engagement and Burnout: Analysing their association patterns», en *Psychological Reports*, 94, pp. 1048-1050.
- (2004b): «Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities», en *Psychological Reports*, 95, pp. 386-390.
- (2005): «Burnout y Engagement en el marco de la Experiencia Piloto para la Adaptación a los Créditos Europeos», en *Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social*, La Coruña.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004): «El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; DURÁN, A. (2003): «Inteligencia emocional y burnout en profesores», en *Encuentros en Psicología Social*, 1, pp. 260-265.
- EXTREMERA, N.; DURÁN, A.; REY, L. (manuscrito pendiente de publicación): «Perceived emotional intelligence and its role in stress-burnout/engagement relationship: Examining a mediation model in school teachers».
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2003): «La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula», en *Revista de Educación*, 332, pp. 97-116.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (en prensa): «Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale», en *Ansiedad y Estrés*, 11, 2.

- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N.; RAMOS, N. (2004): «Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale», en *Psychological Reports*, 94, , pp. 751-755.
- FREUDENBERGER, H.J. (1974): «Staff burn-out», en *Journal of Social Issues*, 30, pp.159-165.
- FRIEDMAN, I.A. (2003): «Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy», en *Social Psychology of Education*, 6, , pp. 191-215.
- LIMONERO, J.; TOMÁS-SÁBADO, J.; FERNÁNDEZ-CASTRO, J.; GÓMEZ-BENITO, J. (2004): «Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería», en *Ansiedad y estrés*, 10, , pp. 29-41.
- MARTÍNEZ, I. M.; SALANOVA, M. (2003): «Niveles de Burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional», en *Revista de Educación*, 330, , pp. 361-384.
- MARTÍNEZ, I. M.; MARQUES PINTO, A.; SALANOVA, M.; LOPES DA SILVA, A. (2002): «Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural», en *Ansiedad y Estrés*, 8, pp. 13-23.
- MASLACH, C.; JACKSON, S. (1986): *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists (2ª edic.).
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. (2001): «Job burnout», en *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. (2000b): «Models of emotional intelligence», en R.J. Sternberg, (ed.): *Handbook of human intelligence* (2nd ed.). New York, Cambridge University Press, pp. 396-420.
- MAYER, J.D.; SALOVEY, P. (1997): «What is emotional intelligence?», en P. Salovey; D. Sluyter (eds.): *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York, Basic Books, pp. 3-31.
- MUÑOZ, F.J. (2004): *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Universidad de Huelva.
- NIKOLAOU, I.; TSAOUSIS, I. (2002): «Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring its effects on Occupational Stress and Organizational Commitment», en *International Journal of Organizational Analysis*, 10, pp. 327-342.
- PARKER, J. D.A.; SUMMERFELDT, L. J.; HOGAN, M. J.; MAJESKI, S.A. (2004): «Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university», en *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 163-172.
- PETRIDES, K. V.; FREDERICKSON, N.; FURNHAM, A. (2004): «The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school», en *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 277-293.

- REMOR, E. A.; CARROBLES, J. A.: (2001) «Versión española de la Escala de Estrés Percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH», en *Ansiedad y Estrés*, 7, pp. 195-201.
- SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I.; BRESÓ, E.; LLORENS, S.; GRAU, R. (2005): «Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico», en *Anales de Psicología*, 21, pp.170-180.
- SALANOVA, M.; SCHAUFELI, W. B.; LLORENS, S.; PEIRÓ, J. M.; GRAU, R. (2000): «Desde el *burnout* al *engagement*: ¿una nueva perspectiva?», en *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, pp. 117-134.
- SALOVEY, P.; BEDELL, B.; DETWEILER, J. B.; MAYER, J. D. (1999): «Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process», en C. R. Snyder (eds.). *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press, pp. 141-164.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D.; GOLDMAN, S.; TURVEY, C.; PALFAI, T. (1995): «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale», en Pennebaker J. W. (ed.). *Emotion, disclosure, and health*. Washington, D. C., American Psychological Association, pp. 125-154.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D.; CARUSO, D. (2002): «The positive psychology of emotional intelligence», en C. R. Snyder y S. J. Lopez (eds.). *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, pp.159-171.
- SCHAUFELI, W.; BUUNK, B. P. (2002): «Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing», en M. J. SCHABRACQ, J. A. M. WINNUST, & C. L. COOPER (eds.). *Handbook of work and health psychology*. Chichester, UK: Wiley , pp. 383-425.
- SCHAUFELI, W.; ENZMANN, D. (1998): «*The Burnout companion to study and research. A critical analysis*». London, UK: Taylor and Francis.
- SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P.; MASLACH, C.; JACKSON, S. E. (1996): «Maslach Burnout Inventory General Survey», en C. MASLACH, S. E. JACKSON & M. P. LEITER (eds.). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3ª ed) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- SCHAUFELI, W. B.; MARTÍNEZ, I.; MARQUÉS-PINTO, A.; SALANOVA, M.; BAKKER, A. (2002b): «Burnout and engagement in university students: A cross-national study», en *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33, pp. 464-481.
- SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V.; BAKKER, A. (2002a): «The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach», en *Journal of Happiness Studies*, 3, pp. 71-92.

Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos

Jerónimo Juidías Barroso

Universidad de Huelva

Isabel R. Rodríguez Ortiz

Departamento de Psicología

Evolutiva y de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Resumen

El artículo se inicia repasando el concepto «resolución de problema» y los distintos modelos de Resolución de Problemas Matemáticos (RPM). A continuación se analizan los distintos factores que pueden intervenir en la RPM dividiéndolos en aquéllos que corresponden al problema matemático, los relativos al alumno o alumna que resuelve el problema y, finalmente, al contexto del aprendizaje de la RPM. Posteriormente, se describen las dificultades a las que puede enfrentarse el alumnado que resuelve un problema matemático. Una vez descritas las dificultades de aprendizaje, el resto del artículo aborda cómo intervenir sobre ellas.

Palabras clave: matemáticas, problemas, ejercicios, conocimiento.

Abstract: *Difficulty in learning and psycho-pedagogical involvement when solving mathematical problems*

This article starts by reviewing the concept of «problem solving» and the different patterns of Mathematical Problem Solving (MPS). Then, the different factors that may intervene in MPS are both analysed and classified into those that belong to the mathematical problem, those that refer to the actual student solving the problem and, finally, those related to the MPS learning

context. Subsequently, the difficulties that students solving a mathematical problem may face are described. Once the learning difficulties have been portrayed, the article deals with how to address them.

Key words: Maths, problems, exercises, knowledge.

Concepto

Concepto de resolución de problema

El amplio consenso existente en torno a la importancia de la resolución de problemas en el aula matemática contrasta vivamente con la ausencia de acuerdo en relación con lo que ello significa. La resolución de problemas en general ha recibido distintas definiciones en función de la teoría psicológica que la ha abordado. Así, los teóricos de la *Gestalt* consideraron que el núcleo de la resolución de problemas consistía en la comprensión del problema como un todo. Su compromiso con la noción de insight les llevó a considerar la resolución de problemas como una actividad que requería la integración, de forma novedosa, de las respuestas anteriormente aprendidas.

Para los teóricos del *conductismo* la clave residía en las conexiones entre las acciones ejecutadas por el sujeto que resuelve el problema y las condiciones bajo las cuales se manifiestan esas acciones.

El análisis de la *psicología del procesamiento de la información* integra, en cierta medida, algunas de las aportaciones de los enfoques anteriores pero pone especial énfasis en el estudio del conocimiento necesario para que la resolución de problemas tenga lugar. En el ámbito de las matemáticas, este paradigma inspira definiciones como la de Cawley y Miller (1986), quienes definen la resolución de problemas matemáticos (RPM) como la interpretación de la información y el análisis de los datos para alcanzar una respuesta aceptable o con objeto de sentar las bases para una o más alternativas posibles.

En esta misma línea se sitúa la definición de Orton (1990, cit. en Nortes, 1992), quien concibe la resolución de problemas «como generadora de un proceso a través del cual quien aprende combina elementos del procedimiento, reglas, técnicas, destrezas y conceptos previamente adquiridos para dar soluciones a una situación nueva».

Modelos de resolución de problema

El modelo más clásico, pero aún vigente, de las fases por las que atraviesa la RPM es el descrito por Polya (1945). Para él la RPM es un proceso que consta de cuatro fases:

- Comprensión del problema
- Planificación
- Ejecución del plan
- Supervisión

Este modelo ha inspirado la gran mayoría de los modelos de RPM que se han elaborado posteriormente. En la Tabla I puede observarse que, pese a las diferencias terminológicas y de precisión del análisis, los modelos de RPM que han seguido al de Polya guardan estrechos vínculos con él y representan una forma de poder identificar diversos heurísticos que han servido para mejorar la resolución de problemas de los alumnos.

TABLA I. Modelos de resolución de problemas matemáticos

	1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase
Polya (1945)	Comprensión del problema	Planificación	Ejecución del plan	Supervisión
Dunlap y McKnight (1980)	-Percepción de símbolos escritos -Decodificación de símbolos escritos -Formulación del significado general de las oraciones -Traducción del mensaje general en un mensaje matemático	-Determinación de lo que hay que buscar -Examen de los datos relevantes -Análisis de las relaciones entre los datos -Elección de las operaciones matemáticas -Estimación de las respuestas	-Formulación de los datos mediante la notación matemática -Ejecución de los cálculos matemáticos -Decodificación de los resultados para que tengan sentido técnico -Formulación de los resultados técnicos como respuestas a la cuestiones iniciales	-Verificación de las respuestas
Gagné (1983)	Traducción verbal de las situaciones	descritas al lenguaje matemático	Fase central de cálculo	Validación de la solución
Montague (1988)	-Lectura del problema -Paráfrasis -Visualización -Enunciado del problema	-Hipótesis -Estimación	-Cálculo	-Verificación
Schoenfeld (1979)	-Análisis -Exploración	-Diseño	-Implementación	-Verificación
Uprichard, Phillips & Soniano (1984)	-Lectura -Análisis	-Estimación -Traducción	-Cálculo	-Verificación
Mayer (1991)	-Representación -Traducción -Integración	-Planificación	-Monitorización -Ejecución	-Verificación
Garofalo y Lester (1985)	-Orientación	-Organización	-Ejecución	-Verificación
Glass y Holyak (1986)	-Comprensión o representación del problema	-Planificación	-Ejecución del plan	-Evaluación de los resultados
Brandsford y Stein (1984)	-Identificación -Definición	-Exploración	-Actuación	-Observación -Aprendizaje

En general, la 1ª fase de la resolución hace referencia a la *identificación y definición del problema*. La identificación supone el reconocimiento de la existencia de un problema y de la necesidad de resolverlo. La mayoría de los problemas matemáticos que tienen que resolver los alumnos no exigen ningún esfuerzo de este tipo, puesto que el problema se les presenta ya como tal.

La definición del problema consiste en la decodificación de los símbolos escritos y en la conversión del enunciado matemático en una representación mental. En dicha representación intervienen, a su vez, dos subprocesos (Mayer, 1991):

- la traducción del problema o paso de cada oración a una representación mental;
- la integración o combinación de la información disponible en un esquema coherente.

La definición adecuada de un problema matemático va a depender, por un lado, de la disponibilidad de una amplia gama de estrategias que podemos aplicar en diversos contextos y, por otro, de la capacidad de reconocer que la estructura del problema que tenemos que resolver es similar a la de otros que hemos resuelto previamente (Alonso, 1991); para ello será necesario que podamos distinguir los datos relevantes de aquéllos que no lo son y, que seamos capaces de observar que los datos relevantes de un determinado problema coinciden con los de otro que hemos resuelto anteriormente.

En definitiva, en esta fase de la resolución está implicada no sólo la capacidad de análisis de la información que aparece en el enunciado, sino también la «autoevaluación» que la persona hace de su conocimiento de la tarea, del nivel de dificultad y de las posibilidades de éxito (Garofalo y Lester, 1985).

La 2ª fase consiste en la *planificación de la solución*. Se trata ahora de diseñar el esquema de actuación a seguir, lo que supone identificar las metas y las «submetas», examinar las diversas estrategias generales que podemos aplicar y elegir las acciones que se llevarán a cabo.

En la 3ª fase se procede a la *ejecución del plan* previamente diseñado. Ello supone realizar las acciones particulares, regular la conducta para que se ajuste al plan prefijado y tomar decisiones con respecto a aspectos tales como la exactitud versus velocidad, etc.

La 4ª fase se refiere a la *verificación*, es decir, la evaluación de las decisiones tomadas (análisis de la información, ejecución de los cálculos, etc.) y de los resultados del plan ejecutado (exactitud de la respuesta, correspondencia con el enunciado que la originó, etc.).

La fortaleza de esta descripción por fases que acabamos de exponer reside en su utilidad para facilitar el diagnóstico y la intervención sobre las dificultades en la RPM.

Concepto de «verdadero problema»

Al igual que el concepto de «resolución de problemas», la definición de «problema matemático» ha sido objeto de muchos intentos de conceptualización. Así, se ha definido como:

- «algo que precisa ser realizado o que requiere la realización de algo» (Webster, 1979, cit. en Schoenfeld, 1992);
- «una cuestión que causa perplejidad o que presenta dificultad» (Webster, 1979, cit. en Schoenfeld, 1992);
- «una situación que exige la aplicación de un plan de acción con objeto de transformarla» (McDermott, 1978, cit. en Puente, 1994);
- «una tarea que plantea al individuo la necesidad de resolverla y ante la cual no tiene un procedimiento fácilmente accesible para hallar la solución» (Lester, 1983, cit. en Pérez, 1987);
- al igual que esta última definición, Schoenfeld (1989) destaca que para que una actividad de aprendizaje pueda ser definida como un verdadero problema es necesario que:
 - el alumno se interese e implique en la obtención de la solución;
 - el alumno no tenga medios matemáticos de fácil acceso para alcanzar la solución.

Es decir, un problema exige mucho más que la aplicación rutinaria de algoritmos o fórmulas. Esta es una de las características que permiten distinguir un problema de un mero ejercicio de aplicación (véase Tabla II).

TABLA II. Diferencias entre un problema y un ejercicio de aplicación

Problema matemático	Ejercicio de aplicación
-El individuo se ve expuesto ante una dificultad para la que no tiene un remedio inmediato. -El individuo se implica en su solución. -Requiere utilizar de modo estratégico los procedimientos previamente conocidos. Las técnicas automatizadas pueden ser necesarias, pero no son suficientes para llegar a la solución. -Supone al individuo una demanda cognitiva de alto nivel. -La determinación de la información relevante es una pieza clave en la resolución del problema	-Puede resolverse mediante la aplicación directa de un procedimiento previamente adquirido. -La aplicación rutinaria del algoritmo no exige ningún interés especial en el individuo que resuelve la tarea. -Requiere la mera aplicación de técnicas automatizadas, ya que éstas son necesarias y suficientes para llegar a la solución. -Supone al individuo una demanda cognitiva de bajo nivel. -El individuo no precisa discernir la información relevante de la irrelevante porque toda la información que aparece en el enunciado es necesaria para la solución.

El énfasis, puesto hasta la fecha, tanto en el aula como en los libros de textos, sobre los ejercicios de aplicación para la ejercitación y la valoración de los conocimientos y destrezas matemáticos puede haber contribuido a la desvalorización de las Matemáticas como disciplina de probada utilidad, a la desmotivación de los alumnos e, incluso, al fracaso de una buena parte de éstos.

Factores que intervienen en la RPM

Estos factores pueden dividirse según el ámbito al que pertenecen, es decir, existen factores relativos al:

- problema matemático a resolver,
- alumno que resuelve el problema y
- contexto en que el alumno, unas veces, aprende a resolver y, otras, resuelve el problema matemático.

En la actualidad se carece de un marco teórico capaz de explicar cómo encajan entre sí todos estos factores.

Factores relativos al problema matemático

El primer grupo de estos factores se refiere al *lenguaje en el que se expresa el enunciado* del problema. Este lenguaje presenta una serie de características que pueden oscurecer la comprensión del enunciado matemático:

- En primer lugar, mantiene, al mismo tiempo, semejanzas y diferencias con el lenguaje ordinario. En el lenguaje matemático se utilizan palabras y símbolos que también se emplean en el lenguaje ordinario pero con un significado totalmente distinto (por ejemplo: raíz, índice, etc.) (Macnab y Cummine, 1992). A su vez el lenguaje matemático se distingue del ordinario en cuanto a la exigencia de precisión a la hora de expresar los conceptos y en cuanto a la ausencia de expresiones personales y juicios de valor.

- El empleo de variables y la utilización conjunta de la notación alfabética y la notación numérica añaden mayor dificultad a los enunciados de los problemas (Pérez, 1994).
- El orden y la forma de presentación de los datos puede dificultar la traducción del enunciado a una representación mental (Pérez, 1994). En concreto, el uso de ciertas expresiones (paréntesis, fracciones, índices, etc.) obligan a leer el enunciado en todas las direcciones (Callejo, 1987), no sólo de izquierda a derecha.
- La presencia de datos irrelevantes para la solución del problema también puede oscurecer su representación mental (Pérez, 1994).
- Según algunos estudios (Tomás, 1993) el número de palabras que contiene el enunciado influye significativamente en la dificultad de la resolución, si bien es cierto que esta influencia es mayor en los primeros años de la escolaridad que en los últimos. Lo mismo cabe decir del número de operaciones aritméticas que requiere el problema y del tamaño de los números que se emplean (al aumentar el número de operaciones y el tamaño de los números disminuyen las probabilidades de éxito) (Mialaret, 1984).

El segundo gran bloque de factores se refiere al *tipo de problema* que hay que resolver. No todos los problemas suponen el mismo grado de dificultad a la hora de resolverlos, de ahí que se hayan realizado considerables esfuerzos a la hora de categorizar la variedad de los problemas empleando diversos criterios.

Luria y Tsvetkova (1981) distinguen ocho grupos de problemas en función de la complejidad de los algoritmos implicados en su resolución:

- *Problemas simples*: son del tipo $a+b=x$; $a-b=x$. Se pueden resolver con una sola operación. Los datos del enunciado determinan unívocamente el algoritmo de la resolución. Ejemplo: Juan tiene 8 canicas y Carlos 4. ¿Cuántas tienen entre los dos?
- *Problemas simples invertidos*: son del tipo $a-x=b$; $x-a=b$. También se resuelven con una operación. Los datos se dan en un orden distinto al que deben seguir los actos. Esto hace que surja un conflicto en el sujeto cuando intenta resolver el problema, ya que debe vencer la tendencia a resolverlo de manera rectilínea y la inercia de las huellas dejadas por la lectura de los datos del problema. Ejemplo: María tenía 8 caramelos. Da algunos. Le quedan 2. ¿Cuántos ha dado?
- *Problemas compuestos del tipo* $a+(a+b)=x$; $a+(a-b)=x$; $a+ab=x$. No se pueden resolver con una sola operación. Los datos del problema no determinan por sí mismos la resolución. Ejemplo: Pedro tiene 7 manzanas y Ana 2 más. ¿Cuántas tienen en total?

- *Problemas compuestos del tipo $a+n=x; x+m=z; a+(a+b)+(a+b)-c=x$* . El algoritmo de resolución se subdivide en un número de operaciones en las que cada una surge de la anterior. Esto obliga a realizar las operaciones en el plano «mnésico» ya que exige que se retenga el resultado de la operación anterior para usarlo en la siguiente. Ejemplo: Un joven tiene 15 años, su padre 25 años más, su madre 5 años menos que el padre. ¿Cuántos años tienen entre los 3?
- *Problemas del tipo $a+b=x; x.m=y; y.n=z$* . Una de las partes es desconocida y se tiene que obtener a través de operaciones intermediarias no formuladas en los datos del problema. La respuesta final se obtiene tras una serie de operaciones auxiliares, una de las cuales presenta un proceso inverso. Ejemplo: Un niño tiene 5 años. Dentro de 15 años su padre será 3 veces mayor que él. ¿Cuál es la edad actual del padre?
- *Problemas del tipo $x+y=a; n.x+y=b; x+y+z=a; x+y=b; y+z=c$* . La resolución del problema exige la confrontación de un sistema de ecuaciones, ya que todas las magnitudes del enunciado son incógnitas. Ejemplo: Un bolígrafo y un cuaderno cuestan 1,65 euros, 2 bolígrafos y 1 cuaderno cuestan 2,40 euros. ¿Cuánto cuestan 1 bolígrafo y cuánto 1 cuaderno?
- *Problemas de conflicto*. Plantean, además, dificultades de carácter psicológico. El algoritmo de la resolución entra en conflicto con un estereotipo sólidamente adquirido y para solucionar el problema hay que vencer el estereotipo. La palabra clave predispone a un algoritmo, pero el significado global del enunciado implica otro algoritmo distinto. Este tipo de problemas también se denominan inconsistentes. Ejemplo: Un padre tiene 49 años, tiene 20 años más que su hijo. ¿Cuántos años tienen entre los dos?
- *Problemas del tipo $x+y=A$, con $x=2y; x+y=A$, con $x=y-2$* . Es imposible resolver estos problemas sin recurrir a un procedimiento especial auxiliar que permite superar la tendencia a realizar operaciones directas. Ejemplo: En 2 estanterías hay 18 libros. En una hay 2 veces más que en la otra. ¿Cuántos libros hay en cada estantería?

Por su parte, Riley, Greeno y Heller (1983, cit. en Mevarech, 1995) distinguen tres categorías en función de las relaciones que se establecen entre los datos que se presentan en el enunciado:

- *Problemas de cambio*: implican al menos un cambio temporal, de aumento o decremento, en las cantidades iniciales para llegar a un estado final. Ejemplo: María tiene 3 manzanas, Pepe le da una manzana más, ¿cuántas manzanas tiene ahora María?

- *Problemas de combinación*: implican una situación en la que se combinan dos conjuntos de elementos que no cambian. Ejemplo: María tiene 3 manzanas, Pepe tiene 1 manzana, ¿cuántas manzanas tienen entre los dos?
- *Problemas de comparación*: implican dos conjuntos de elementos que no cambian, relacionados entre sí por expresiones del tipo «más que», «menos que». Ejemplo: María tiene 3 manzanas, Pepe tiene 1 manzana, ¿cuántas manzanas más que Pepe tiene María?

Se ha demostrado que los problemas de combinación suponen una menor dificultad que los otros dos tipos y que los problemas de comparación son los más complejos (Mayer, 1991). Por otra parte, se ha observado que los problemas en los que hay que averiguar el resultado de una transformación ($a+b=?$) son más fáciles que los problemas en los que hay que averiguar las condiciones iniciales para llegar a un resultado determinado ($?+b=c$) (Mayer, 1991).

Tomás (1990) clasifica los problemas en función de la forma que adopta el enunciado. Así, considera:

- *Problemas de presentación y pregunta*: cuando el enunciado consiste en la presentación de una situación y al final se plantea la pregunta. Ejemplo: María tiene 3 manzanas, Pepe le da una manzana más, ¿cuántas manzanas tiene ahora María?
- *Problemas de pregunta y explicación a la vez*: cuando el enunciado es en sí mismo la pregunta y el planteamiento de la situación problemática a la vez. Ejemplo: ¿Cuántas canicas tendrán Juan y Carlos juntos si Juan tiene 8 canicas y Carlos 4?
- *Problemas de pregunta indirecta*: cuando la pregunta no es explícita. Ejemplo: En una estantería caben 9 libros, tengo 3 estanterías y me gustaría saber si me van a caber en ellas todos los libros que tengo. Tengo 25 libros.
- *Problemas de explicación y diversas preguntas*: cuando el problema plantea una situación y exige varias respuestas. Ejemplo: Un bolígrafo y un cuaderno cuestan 1,65 euros, 2 bolígrafos y 1 cuaderno cuestan 2,40 euros. ¿Cuánto cuestan 1 bolígrafo y cuánto 1 cuaderno? ¿Con 10 euros tengo suficiente dinero para comprar 5 bolígrafos y 7 cuadernos?
- *Problemas de preguntas internas no explícitas*: cuando el problema plantea preguntas explícitas pero hay que deducir información a partir de los datos del enunciado. Ejemplo: Tardo 35 minutos en ir de mi casa al colegio y otros tantos en volver. Si voy al colegio por la mañana y por la tarde, ¿cuántas horas al día dedico a este desplazamiento?

Según esta autora, los tres primeros tipos de problemas plantean una dificultad similar y los enunciados que formulan varias preguntas (ya sean directas o indirectas) son los que resultan más difíciles.

Factores relativos al alumno que resuelve el problema

Basaremos nuestra exposición en las cuatro dimensiones clásicas consideradas por Schoenfeld (1992): conocimientos de base, heurísticos, «metacognición» y componentes afectivos.

Conocimiento de base

Según Schoenfeld (1992), dentro de esta dimensión se engloban tanto los conocimientos de base que posee el individuo, como el acceso que tiene a ellos y cómo los utiliza. De esta manera, los expertos en la RPM no sólo se caracterizan por la cantidad de conocimientos que poseen, sino también por cómo organizan su almacenamiento, lo que les permite tener un fácil acceso a ellos cuando la tarea lo requiere.

En los conocimientos de base se incluyen los conocimientos formales e informales sobre hechos, definiciones y procedimientos matemáticos. Todos ellos juegan un papel crucial en la fase de representación del problema, pero no sólo intervienen en esta fase. Esto, al menos, es lo que defiende Mayer (1991), quien asocia distintos tipos de conocimientos con cada una de las fases de la RPM. En concreto, en la fase de identificación y definición del problema se encontrarían implicados:

- el *conocimiento lingüístico* o conocimiento del idioma en que está expresado el enunciado;
- el *conocimiento semántico* o conocimiento sobre los hechos del mundo representados en las palabras del enunciado y;
- el *conocimiento esquemático* o conocimiento del tipo de problema al que pertenece el enunciado. Este conocimiento no sólo interviene en la comprensión del problema, sino que facilita su solución al proporcionar pistas para la actuación ante el problema (Zorroza y Sánchez-Cánovas, 1995).

En la fase de planificación de la solución intervendría el *conocimiento estratégico* o conocimiento de las técnicas generales de resolución de problemas, también denominadas heurísticos, que analizaremos a continuación.

En la fase de ejecución del plan participaría el *conocimiento «procedimental»* o conocimiento sobre cómo ejecutar una secuencia de operaciones, como por ejemplo, sumar quebrados.

Montague (1992) añade una categoría adicional, el *conocimiento condicional*, que se refiere a aquel conocimiento que permite al alumno seleccionar y aplicar las estrategias apropiadas y ajustar su conducta a las demandas cambiantes de la tarea. Sería un conocimiento estratégico, dependiente de la tarea y del contexto en que ésta se realiza.

Heurísticos

Los heurísticos son estrategias generales de resolución de problemas, carentes de contenido matemático específico, no aseguran llegar a la solución pero aumentan las posibilidades de alcanzarla (De Corte, 1993). Ejemplos de heurísticos son el trabajo hacia atrás, partir de una posible solución y determinar sus propiedades, la exploración de los casos extremos, la analogía con otros problemas resueltos previamente, la descomposición del problema en otros más sencillos, la generalización de la solución obtenida, etc.

Puig-Cerdán (1988, cit. en Nortes, 1992) defiende que apropiarse de un heurístico implica:

- saber cuándo hay que usarlo
- saber cómo se relaciona con otros heurísticos
- saber todas sus variantes y sus aplicaciones
- saber qué puede esperarse del heurístico

Los heurísticos recibieron una atención importante tras la publicación del libro de Polya, *How to solve it*, en 1945 y, en especial, en la década de los años ochenta del siglo XX. Posteriormente, se les ha criticado por considerar que la caracterización que hizo Polya de los heurísticos era más descriptiva que «prescriptiva», es decir, el listado de Polya servía para identificar las estrategias cuando éstas eran utilizadas, pero no ofrecía orientaciones para que, aquéllos que no estaban familiarizados con la técnica, la emplearan con éxito (Schoenfeld, 1992). Posteriormente, y gracias a trabajos como los desarrollados por Schoenfeld (véase el epígrafe «Intervención psicoeducativa sobre las dificultades en la resolución de problemas matemáticos» dentro de este mismo artículo), se ha podido demostrar que los heurísticos son «entrenables».

«Metacognición»

Dentro de este término se incluyen el «metaconocimiento» (o conocimiento declarativo acerca de los propios procesos cognitivos y acerca de la demanda de la tarea) y

los procesos de autorregulación que actúan sobre los propios procesos cognitivos (Nickerson, Perkins y Smith, 1990).

El «metaconocimiento» referido a la RPM hace referencia a la autoevaluación que hace el individuo de sus propias capacidades y limitaciones respecto a la RPM. El «metaconocimiento» relativo a la tarea matemática incluye las creencias acerca del objetivo de la RPM y acerca de las relaciones existentes entre las características del enunciado del problema y su grado de dificultad (Garofalo, 1989).

Los *procesos de autorregulación de la cognición* aplicados a la RPM serían los responsables de las distintas decisiones que toma el alumno en el transcurso de la resolución y que tienen que ver con la planificación del proceso, la selección de las estrategias adecuadas, la monitorización de la aplicación de las estrategias, la evaluación de los resultados y del proceso seguido y, si es necesario, la corrección de los errores habidos durante el proceso (Schoenfeld, 1992).

A partir de los estudios realizados por diversos autores, Costa (1984) extrae como conclusión que existe una clara evidencia de que el adecuado desarrollo de las habilidades «metacognitivas» se relaciona con la persistencia en la resolución de problemas, el pensamiento crítico y flexible y el ejercicio consciente de las habilidades cognitivas.

Componentes afectivos

El dominio de los afectos carece de un fuerte basamento teórico y sufre de una considerable indefinición terminológica. Por otra parte, las relaciones existentes entre cognición y afectividad no han logrado aclararse suficientemente. Mientras se progresa en el hallazgo de un modelo teórico consistente, aceptaremos la sugerencia de Simon (1982, cit. en McLeod, 1992) de emplear el término «afecto» de forma genérica y las denominaciones «creencias», «actitudes» y «emociones» para la descripción específica de los componentes del afecto.

Mandler (1989, cit. en McLeod, 1992) considera que el contexto juega un importante papel en la formación y mantenimiento de las creencias, emociones y actitudes. Dicho contexto se refiere tanto al «microcontexto» que supone la situación de aprendizaje, como al «macrocontexto» conformado por las diferentes influencias sociales.

Creencias

Las creencias relativas a la RPM hacen referencia al conocimiento subjetivo que tiene el alumno sobre la naturaleza de las Matemáticas y de la RPM, sobre sí mismo, sobre la enseñanza de las Matemáticas y sobre el contexto en el que transcurre su enseñanza (McLeod, 1992). Gran parte de estas creencias entrarían dentro de lo que hemos deno-

minado anteriormente «metaconocimiento», especialmente las creencias relativas a sí mismo como «solucionador de problemas matemáticos» y a la naturaleza de la RPM.

Las creencias pueden influir tanto en la motivación con la que los alumnos se enfrentan a las Matemáticas (McLeod, 1992) como en el rendimiento matemático (Garofalo, 1989) e incluso en la elección de las estrategias de resolución que se aplican (Mayer, 1991).

Actitudes

Quiles (1993) define las actitudes como predisposiciones aprendidas que nos llevan a actuar de una forma determinada ante personas y situaciones.

La actitud hacia la RPM hace referencia a los sentimientos positivos o negativos que despierta en el alumnado dicha resolución y que se conforman en la medida en que el alumno se encuentra con la misma situación de RPM repetidamente (McLeod, 1992).

La importancia de la actitud radica en la influencia que puede ejercer sobre la conducta del alumno a la hora de resolver un problema matemático. Sin embargo, muchos de los estudios que se han ocupado de hallar la correlación entre actitudes y conductas matemáticas han encontrado correlaciones significativas pero relativamente bajas entre ellas (Quiles, 1993).

Las actitudes de los profesores hacia las Matemáticas también se han convertido en objeto de estudio, en especial, por su relación con las actitudes hacia las Matemáticas de los alumnos. Esta relación parece demostrada en una serie de estudios (por ejemplo, Aiken, 1970, cit. en Ernest, 1989; Banks, 1964, cit. en Quiles, 1993). También se ha puesto de manifiesto que las actitudes del profesorado influyen en el rendimiento matemático del alumnado (Begle, 1979, Shofield, 1981, Bishop & Nickson, 1983, cits. en Ernest, 1989).

Emociones

Este es el componente afectivo que menos atención ha recibido por parte de los investigadores; en esto ha podido influir la dificultad que supone su evaluación debido a la inestabilidad que caracteriza a las emociones y debido a lo inaccesible que resulta su estudio a través de cuestionarios (McLeod, 1992).

Las emociones se han definido como reacciones subjetivas ante situaciones determinadas (Lester, Garofalo y Kroll, 1989). En el caso de las Matemáticas, las emociones se refieren a las reacciones que tienen los individuos cuando se enfrentan ante una tarea matemática como puede ser la RPM.

Wagner, Rachlin y Jensen (cit. en McLeod, 1992) observan cómo los alumnos que se bloquean ante un problema de álgebra se sienten, a veces, frustrados y buscan tentativamente la respuesta que les sacará del bloqueo, sin importarles si esa respuesta que obtienen es lógica o no.

McLeod (1992) encuentra que los alumnos experimentan emociones positivas y negativas ante los bloqueos que suceden en la RPM, pero dichas emociones son más evidentes cuando la situación de RPM es nueva.

En otro estudio McLeod, Metzger y Craviotto, (1989, cit. en McLeod, 1992) comparan las reacciones emocionales de expertos y noveles ante la RPM y concluyen que, mientras que no se encuentran diferencias respecto a las emociones positivas y negativas que experimentan ambos grupos, sí que se encuentran con relación al control que unos y otros ejercen sobre esas emociones.

Factores relativos al contexto en que el alumno aprende y resuelve el problema matemático

La adquisición y utilización de los conceptos y procedimientos matemáticos en la RPM están muy influidas por el contexto sociocultural donde las Matemáticas se enseñan y aprenden. De hecho, la investigación «transcultural» ha puesto de manifiesto cómo algunas personas que fracasan en la resolución de problemas en el ámbito académico son capaces de resolverlos correctamente cuando esos problemas se le plantean en el transcurso de su vida cotidiana (Saxe, 1990, Rogoff y Lave, 1984, cits. en Gómez, 1991).

Estos hallazgos han propiciado una reformulación del proceso de enseñanza-aprendizaje que, en el ámbito de la RPM, se ha traducido en lo siguiente:

- Se considera que las personas se comportan de manera diferente según perciban la meta de la situación en la que se hallan (Edwards y Mercer, 1987, 1989). Un ejemplo podemos observarlo en el estudio que llevan a cabo Lester, Garofalo y Kroll (1989) con alumnos de séptimo curso. En él solicitan a los alumnos que escriban problemas que les parezcan interesantes. Una vez recogidos todos los problemas, piden a los niños que los clasifiquen de 1 a 5, otorgando el 1 a los muy aburridos y el 5 a los muy interesantes. A continuación los niños tienen que elegir uno de esos problemas para resolverlo. Los autores encuentran que la inmensa mayoría de los niños elige un problema clasificado como muy aburrido y esto se da tanto en los niños que son buenos resolviendo problemas como en aqué-

llos que tienen dificultades. Cuando se les pregunta la razón de tal elección la respuesta más común es que quieren asegurarse de poderlo resolver correctamente. Los niños prefieren obtener un buen resultado a evitar los problemas que les resultan aburridos. Al fin y al cabo los niños perciben la escuela como un lugar donde se acude a aprender y no como un lugar de ocio y disfrute.

- El conocimiento y las destrezas que se adquieren en un contexto no se generalizan ni fácil ni espontáneamente a otros contextos (Gómez, 1991). Esto afecta especialmente a la metodología didáctica que debe emplearse para que tenga lugar la generalización de los conocimientos matemáticos que se enseñan en la escuela a los problemas que los alumnos afrontan fuera de ella. También influye sobre la evaluación de los aprendizajes matemáticos pues obliga a ampliar el objeto de la evaluación para poder dar cuenta de los conocimientos y procedimientos matemáticos que el niño adquiere en contextos informales.
- El conocimiento es fruto de la interacción del alumno con el contexto físico y social culturalmente organizado (Gómez, 1991). El contexto escolar se diferencia de los contextos extraescolares con los que normalmente interactúa el alumno tanto en la meta que persigue como en las formas discursivas que en él se emplean. En concreto, en las clases de Matemáticas la forma discursiva imperante es aquella que prima la descontextualización del lenguaje. Por otra parte, mientras que fuera de la escuela el alumno puede percibirse como controlador de sus propios problemas, de manera que es el propio alumno quien decide etiquetar una situación como problemática y quien selecciona libremente las estrategias para resolverla, en el contexto escolar los problemas le vienen asignados y las estrategias le son más o menos impuestas (Gómez-Granell y Fraile, 1993; Gómez-Granell, 1994).

Dificultades en la resolución de problemas matemáticos

Para la exposición de las dificultades en la RPM nos guiaremos por las cuatro dimensiones utilizadas en el apartado anterior en relación con los factores intervinientes relativos al alumno. Es decir, vamos a exponer ejemplos concretos de los errores que con mayor frecuencia manifiestan los alumnos en cuanto a sus conocimientos de base, repertorio de heurísticos, «metaconocimientos» y habilidades «metacognitivas» y de afectividad.

Conocimientos de base

Las dificultades más frecuentes en relación con esta dimensión son:

- El alumno traduce literalmente el enunciado y sigue el orden en que están expresadas las frases contenidas en el mismo (Pérez, 1987).
- El alumno ha comprendido el enunciado pero se equivoca a la hora de elegir las operaciones a aplicar (Tomás, 1990) porque ha seleccionado dichas operaciones a partir de un análisis superficial del enunciado (Simon, 1978, cit. en Pérez, 1994).
- El alumno no sabe cuándo aplicar los conocimientos que posee, como consecuencia de cómo los aprendió, o generaliza de manera incorrecta los procedimientos que ya domina (Enright y Choate, 1993).
- El alumno no es capaz de agrupar los problemas matemáticos en función de su estructura profunda (lo que le facilitaría la generalización de las estrategias de resolución), al carecer de los esquemas cognitivos adecuados. En su lugar, agrupa los problemas en función de su estructura superficial (contenido, tipo de pregunta, etc.) (Garofalo y Lester, 1985).
- El alumno no utiliza los conocimientos que posee a la hora de interpretar las respuestas que da a las situaciones problemáticas, por ejemplo, cuando obtiene que la altura de un trampolín es de 1.325 metros y no se da cuenta de que debe haber cometido un error (Macnab y Cummine, 1992).
- El alumno domina unos determinados recursos matemáticos pero sólo los emplea en problemas que los demandan explícitamente. Realmente no es capaz de apreciar la utilidad de dichos recursos ni sabe aplicarlos fuera del marco escolar (Schoenfeld, 1992).
- El alumno tiene dificultades para comprender los enunciados de los problemas matemáticos debido a un deficiente conocimiento lingüístico y semántico (Mayer, 1991) o una deficiente comprensión lectora de dichos textos, que difieren de los de humanidades en cuanto a su estructura y exigencias de comprensión (Callejo, 1987). Según Macnab y Cummine (1992), las dificultades que puede presentar la lectura de los enunciados matemáticos incluyen: «1. Dificultades debidas a la complejidad sintáctica del castellano utilizado, 2. Dificultades debidas a la utilización de vocabulario técnico, 3. Dificultades causadas por la utilización de notación matemática y, 4. Dificultades debidas a la incapacidad de relacionar las matemáticas con el contexto» (Macnab y Cummine, 1992, p.119).

- El alumno tiene dificultades relativas a su conocimiento del procedimiento, es decir, conocimiento de cómo ejecutar una secuencia de operaciones (Mayer, 1991), tales como dividir números decimales, o como multiplicar un entero y un decimal. En ocasiones se producen interferencias entre los procedimientos adquiridos previamente y los nuevos procedimientos que se aprenden, por ejemplo, cuando al alumno que sabía sumar decimales se le enseña a multiplicarlos, tras el nuevo aprendizaje separa en la suma total tantos decimales como tienen los sumandos (Callejo, 1987).

Heurísticos

Las dificultades que aparecen en relación con el repertorio de heurísticos se deben sobre todo a las prácticas educativas (Schoenfeld, 1992). Los heurísticos no se suelen enseñar explícitamente a los alumnos, sino que éstos se limitan a observar los que aparecen en sus libros o los que usan sus profesores, sin que en ninguno de los dos casos se haga una referencia clara a su utilidad y aplicabilidad.

El entrenamiento exclusivo en heurísticos no siempre ha repercutido positivamente en la RPM (Wilson, 1967 y Smith, 1973, *cits.* en Schoenfeld, 1992). Esto se ha debido fundamentalmente a que los heurísticos no se generalizan por sí solos. Ésta constituye la principal dificultad que presentan los alumnos en relación con esta variable: no suelen aplicarlos de manera flexible en función de las demandas concretas de la situación y tienen dificultad para aplicar los heurísticos que se enseñan en un determinado contexto a las nuevas situaciones (Enright y Choate, 1993).

Procesos «metacognitivos»

Las dificultades relacionadas con los procesos «metacognitivos» se ponen de manifiesto cuando (Schoenfeld, 1992):

- El alumno no percibe cuáles de los recursos algorítmicos y heurísticos de que dispone son los apropiados para afrontar un determinado problema o ni siquiera es consciente de la posibilidad de usar tales recursos.
- El alumno se muestra inflexible a la hora de abandonar un determinado punto de vista que no le está llevando a la solución de un problema y no busca alternativas. O una vez que ha encontrado una vía de solución, no examina otras posibilidades.
- El alumno no pone en juego destrezas de estimación que le permitan comprobar las soluciones a las que llega y, así, poder cambiar sus estrategias en caso de

que las soluciones obtenidas por medio de la estimación y por medio del cálculo no coincidan.

- El alumno lee el enunciado de un problema rápidamente y, enseguida, se dispone a hallar la solución, sin una reflexión previa sobre cuál es la demanda del problema, poniendo en práctica algún automatismo adquirido previamente, sin prestar atención a su adecuación al caso concreto.
- El alumno sabe realizar una operación o problema pero no sabe explicar el procedimiento empleado o, cuando se equivoca, necesita ayuda para comprender porqué su respuesta es errónea (Cardelle-Elawar, 1992).

También el desarrollo de los procesos «metacognitivos» en relación con la RPM está muy relacionado con las prácticas educativas que se llevan a cabo en las aulas (Mayer, 1991). Así, en las escuelas los alumnos rara vez tienen ocasión de observar cómo otros se autorregulan al enfrentarse con situaciones desconocidas o más difíciles; los ejemplos que aparecen en los libros de textos no suelen dar pistas sobre cómo se ha desarrollado un determinado razonamiento y las explicaciones que dan los profesores de los problemas tampoco comunican a sus alumnos la reflexión «metacognitiva» que subyace al proceso de resolución. Por otro lado, la retroalimentación que suele darse a los alumnos cuando éstos se equivocan suele adoptar la forma de sanciones externas que no favorecen que el alumno se autoevalúe y se dé cuenta de en qué momento de todo el proceso ha podido tomar una decisión inadecuada (Garofalo y Lester, 1985).

Componentes afectivos

Schoenfeld (1985, 1992) y Lester (1983, cit. en Mayer, 1991) han identificado una serie de creencias incompatibles con el aprendizaje matemático, algunas de ellas son:

- Las Matemáticas son operaciones y como tales sólo exigen seguir reglas y memorizar.
- Los problemas matemáticos deben ser resueltos rápidamente y en pocos pasos.
- Sólo los genios pueden crear Matemáticas.
- En los problemas, el tamaño de los números es un criterio, a tener en cuenta para evaluar la dificultad del problema, más importante que su significado.
- El papel del alumno en Matemáticas consiste en recibir conocimientos y el papel del profesor consiste en transmitirlo. Los alumnos demuestran esos

conocimientos a través del número de problemas que son capaces de resolver correctamente.

- Los problemas matemáticos se resuelven aplicando una o más operaciones. Las palabras «claves» del problema determinan las operaciones que hay que aplicar.
- Las Matemáticas formales tienen poco o nada que ver con la resolución de problemas prácticos.
- Las Matemáticas no tienen utilidad en la vida cotidiana.
- El ser bueno resolviendo problemas matemáticos es una cuestión de habilidad, de inteligencia, si careces de esa habilidad o de esa inteligencia no importa cuánto te esfuerces porque no llegarás a resolver problemas matemáticos.

Todas estas creencias influyen tanto en las actitudes como en el rendimiento matemático (Cockroft, 1985; Garofalo, 1989) e incluso en aspectos tan puntuales de éste como la elección de las estrategias de resolución que se aplican (Mayer, 1991).

Las creencias y actitudes tienen su origen tanto en el contexto escolar como en el medio sociocultural más amplio que, a través de distintas fuentes de información (medios de comunicación, familiares, amigos, etc.), puede transmitir una imagen de las Matemáticas como asignatura difícil, complicada y sin apenas utilidad (Macnab y Cummine, 1992). Como consecuencia de ello, las Matemáticas suelen asociarse con emociones de aversión, tal y como se recoge en el informe Cokcroft (1985).

Intervención psicoeducativa sobre las dificultades en la resolución de problemas matemáticos

La intervención se centrará en los tres grandes bloques de factores que intervienen en la aparición de las dificultades en la RPM (tarea, alumno y contexto).

En relación con la tarea

Muchas de las dificultades que genera el lenguaje en el que está expresado el problema pueden salvarse si el enunciado va acompañado de gráficos y dibujos en los que se destaquen los datos relevantes (Enright y Choate, 1993).

En otras ocasiones, según la gravedad de las dificultades lectoras del alumno, puede merecer la pena presentar los problemas «sin palabras», es decir, mediante dibujos u objetos de manipulación (Enright y Choate, 1993).

En relación con los tipos de problemas que se plantean al alumno, la decisión vendrá determinada por el objetivo de instrucción que se persiga. Si pretendemos mejorar el proceso de resolución del alumno tendremos que evitar los ejercicios rutinarios de mera aplicación y, en su lugar, proponer tareas (Schoenfeld, 1989):

- desafiantes para el alumno: a veces esto se consigue con un simple cambio en la formulación del problema, por ejemplo, en lugar de «Comprueba que...», proponer «Un amigo mío afirma que... ¿es verdad?»;
- que requieran la aplicación de nuevos procedimientos de solución que surjan de la combinación de aquéllos que ya domina el alumno;
- que se acerquen a los intereses de los alumnos.

En relación con el alumno que resuelve el problema

Entre los factores implicados en la RPM que hacen referencia al alumno se han examinado las cuatro dimensiones clásicas (conocimientos de base, repertorio de heurísticos, «metaconocimientos» y habilidades «metacognitivas» y afectividad), a la hora de intervenir tendremos que tener en cuenta las dificultades que hayan podido aparecer en cada una de ellas.

Conocimientos de base

Luria y Tsvetkova (1981) proponen una serie de indicaciones para que los individuos con determinadas lesiones cerebrales puedan superar las dificultades relativas a la comprensión del enunciado del problema. Algunas de estas indicaciones pueden ser válidas para la intervención «psicoeducativa» sobre los alumnos con dificultades en la RPM:

- Buscar y subrayar las palabras importantes de cada frase del enunciado.
- Escribir de modo esquemático el contenido de cada frase del enunciado.
- Expresar cada frase con sus propias palabras.
- Reproducir el texto utilizando frases cortas y sencillas.

Otras técnicas dirigidas a mejorar la comprensión del enunciado por parte del alumno consisten en que éste: se vea obligado a explicar el enunciado a un compañero, señale cuál es la pregunta del problema y la explique con sus palabras, indique los datos que hacen falta para resolver el problema y separe los datos relevantes de los que no lo son (Enright y Choate, 1993).

Para abordar las dificultades que supone al alumno la distinción entre los datos relevantes e irrelevantes del problema puede ser útil el entrenamiento en la realización de diagramas, gráficos o dibujos a partir del enunciado del problema, de tal manera que se facilite la representación mental del mismo (Mayer, 1991).

Para evitar las respuestas absurdas (Ejemplo: la longitud de un lápiz es de 1.546 metros) puede ser eficaz obligar al alumno a relacionar la solución alcanzada con el enunciado, para ello debe exigírsele que ponga al lado de cada resultado numérico obtenido el nombre expresivo de su significado (Alonso, 1986).

Repertorio de heurísticos

Existen estudios (Algarabel et al., 1996) que indican que el entrenamiento en heurísticos específicos constituye un método útil para mejorar el rendimiento en la RPM. Nickerson, Perkins y Smith (1990), a partir del modelo de RPM de Polya, proponen un listado de heurísticos adecuados para cada una de las fases del modelo.

Heurísticos para representar o comprender el problema:

- Asegúrate de que conoces la incógnita, los datos y las relaciones entre los datos.
- Asegúrate de que comprendes la índole del estado final, del estado inicial y de las operaciones posibles para llegar del estado inicial al estado final.
- Traza un gráfico o diagrama e introduce la notación adecuada.
- Si la representación de un problema no conduce a la solución, trata de volver a formular el problema.

Heurísticos para idear un plan:

- Recuerda un problema conocido de estructura análoga al que tienes delante y trata de resolverlo.
- Piensa en un problema conocido que tenga el mismo tipo de incógnita y que sea más sencillo.

- Si no puedes resolver este problema, intenta transformarlo en otro cuya solución conozcas.
- Simplifica el problema fijándote en casos especiales.
- Sustituye la variable entera por valores específicos y observa si aparece alguna generalización; si así ocurre, trata de comprobar esa generalización mediante inducción matemática. También puedes sustituir las incógnitas por los valores extremos (por ejemplo, cero o infinito) y observa si aparece alguna solución.
- Convierte el problema en otro más general y prueba a resolverlo.
- Descompón sucesivamente el problema en partes cada vez más pequeñas hasta conseguir problemas de tamaño manejable.

Heurísticos para ejecutar el plan:

- Verifica cada paso.

Heurísticos para verificar los resultados:

- Trata de resolver el problema de un modo diferente.
- Verifica las implicaciones de la solución.

Todos estos heurísticos han de ser modelados por el profesor (o por un alumno aventajado) mientras resuelve un problema, haciendo explícita la conexión entre el heurístico y su aplicación. Posteriormente, el alumno con dificultades en la RPM debe ponerlos en práctica con la ayuda del profesor. Finalmente, el alumno debe practicar en solitario (Nickerson, Perkins y Smith, 1990).

Schoenfeld (1980, cit. en Nickerson, Perkins y Smith, 1990) ha diseñado una estrategia directiva general para la enseñanza de una serie de heurísticos de RPM. La estrategia directiva consta de cinco fases:

Análisis. El objetivo consiste en comprender el problema y en simplificarlo. Para ello se trabajan los siguientes heurísticos:

- Dibuja un diagrama del enunciado.
- Examina casos especiales: aplicando valores especiales para ejemplificar el problema; examinando los casos extremos; igualando todos los parámetros enteros a 1, 2, 3, [...] en una sucesión hasta hallar un patrón.
- Simplifica el problema.

Diseño. El objetivo consiste en desarrollar un plan de resolución, mantener dicho plan y asegurarse de que los cálculos no se realizan prematuramente. No se sugiere ningún heurístico.

Exploración. Esta fase tiene lugar cuando aparecen dificultades y no existe un plan que pueda llevar directamente a la solución. Esta fase implica los siguientes heurísticos:

- Considera problemas equivalentes. Para ello reemplaza las condiciones por otras equivalentes o recombina los elementos del problema de distinta manera o introduce elementos auxiliares o vuelve a formular el problema (cambiando de perspectiva o de notación, considerando argumentos por contradicción, suponiendo una solución y aceptando sus propiedades).
- Considera problemas algo modificados: Para ello elige «subobjetivos» o retira una condición y luego trata de insertarla de nuevo o, descompón el problema y trabaja sobre cada una de las partes.
- Considera problemas ampliamente modificados. Para ello construye un problema análogo con menos variables, o mantén fijas todas las variables menos una para determinar su impacto, o intenta aprovechar cualquier problema parecido en cuanto a su forma, datos y conclusiones.

Realización. En condiciones normales, la realización sigue a la fase de diseño y se basa en la puesta en marcha del plan diseñado. No se sugieren heurísticos para esta fase.

Verificación. El objetivo consiste en evaluar la solución obtenida. Para ello se recurre a los siguientes heurísticos:

- Somete la solución a estas pruebas específicas: ¿utiliza todos los datos pertinentes?, ¿cuadra con las estimaciones y predicciones razonables?, etc.
- Somete la solución a estas pruebas generales: ¿puede obtenerse de un modo diferente?, ¿puede comprobarse a través de casos especiales?, ¿puede reducirse a resultados conocidos?, etc.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de estos heurísticos transcurre así (Schoenfeld, 1980, cit. en Nickerson, Perkins y Smith, 1990):

- El profesor modela el uso de heurísticos aplicándolos a un problema matemático concreto.

- El profesor discute ampliamente con los alumnos la puesta en práctica de los heurísticos.
- Los alumnos, divididos en grupos, tienen oportunidad de aplicar los heurísticos bajo la mirada atenta del profesor que, en caso necesario, les proporciona la retroalimentación adecuada. Para estimular la reflexión sobre el proceso de RPM, el profesor suele plantear al alumno preguntas como por ejemplo: ¿qué estás haciendo?, ¿por qué estás haciendo esto?, ¿cómo te ayuda lo que estás haciendo para alcanzar la solución?.
- Con la práctica los alumnos van interiorizando estas preguntas hasta llegar a plantearlas de manera espontánea.

El principal problema del entrenamiento específico en heurísticos estriba en que la generalización de los logros alcanzados no es del todo satisfactoria, es decir, los alumnos tienen problemas para aplicar los heurísticos aprendidos a nuevos problemas. Por esta razón, Polya (1945) recomienda enseñar estos heurísticos aplicándolos a una diversidad de problemas, con objeto de generalizar su uso.

«Metaconocimientos» y habilidades «metacognitivas»

Una vía de mejorar las habilidades de autorregulación del alumno en relación con la RPM se basa en el entrenamiento en «autocorrecciones». En concreto, para favorecer el aprendizaje autónomo del alumno podemos mostrarle, mediante un modelo realizado por el profesor, cómo se realizan las «autocorrecciones» (Macnab y Cummine, 1992).

La enseñanza de las estimaciones constituye otra vía de mejorar los procesos de autocontrol del alumno (Enright y Choate, 1993). En este caso se trata de enseñarle a realizar estimaciones de los problemas que resuelve para compararlos con los resultados que obtiene y, de esta forma, modificar o no el proceso de resolución seguido.

El entrenamiento en hacerse preguntas a sí mismo se ha mostrado como otra técnica eficaz para el mismo objetivo. Las «autopreguntas» funcionan a modo de estrategias «metacognitivas» que ayudan a que los alumnos se centren en el proceso de resolución del problema. Estas «autopreguntas» se pueden utilizar en el trabajo por parejas de los alumnos (King, 1991) o en el trabajo individual (Manning, 1984). La instrucción se basa en enseñar a los alumnos cómo usar las «autopreguntas» adecuadas a cada una de las fases de la resolución del problema, por ejemplo (King, 1991):

- En la planificación: ¿cuál es el problema?, ¿qué estamos tratando de hacer aquí?, ¿qué información nos da?, etc.
- En la ejecución: ¿estamos utilizando el plan o la estrategia?, ¿necesitamos un nuevo plan?, etc.
- En la verificación: ¿qué fue lo que funcionó?, ¿qué podríamos hacer de manera distinta la próxima vez?

El proceso de instrucción suele desarrollarse de la siguiente manera: primero se modela el uso de las «autopreguntas» a los alumnos; algunos de ellos practican ante los demás y se les devuelve retroalimentación sobre cómo lo han hecho y, finalmente, los alumnos aplican las «autopreguntas» mientras resuelven un problema.

Componentes afectivos

Muchas de las dificultades que se plantean en relación con esta dimensión quedarían subsanadas con las intervenciones anteriores y con las que se expondrán para el contexto. Por ello, sólo vamos a destacar algunas estrategias generales para favorecer la motivación y las actitudes del alumno hacia la RPM.

En *primer lugar*, los problemas que se plantean al alumno deben contagiarse de algunas de las características propias de los problemas que hay que resolver en la vida cotidiana. Esto se traduce en (Barberá y Gómez-Granell, 1996):

- Que el alumno tenga la oportunidad de definir una situación como problemática.
- Que el problema sea práctico.
- Que el problema admita más de una solución.
- Que el problema admita más de un método para alcanzar la solución.

En *segundo lugar*, a través de las actuaciones y de las palabras se debe transmitir al alumno nuestra confianza en su capacidad para resolver problemas (Garofalo, 1989).

En *tercer lugar*, se debe comunicar a los alumnos la dificultad de la tarea que hay que realizar y el grado de esfuerzo que exige, porque el alumno tiende a experimentar una gran satisfacción cuando es capaz de resolver un problema desafiante y, en caso de fracaso, ante una tarea difícil que demanda una gran cantidad de esfuerzo, el alumno podrá reconocer que el error no es resultado de su falta de competencia (Kloosterman y Gorman, 1990). Esta última atribución le animará a volverlo a intentar.

En *cuarto lugar*, se debe fomentar la resolución de problemas en pequeños grupos porque el compartir las dificultades con el grupo de iguales puede contribuir a que éstas se vivencien con menos carga de angustia (Martí, 1996).

En *quinto lugar*, se debe valorar el conocimiento informal del alumno y el uso que hace de procedimientos y estrategias personales para adaptar la instrucción a esos conocimientos previos (Gómez-Granell, 1994).

Finalmente, se deben emplear recursos didácticos variados en la RPM. Entre ellos, el ordenador supone un valioso instrumento para atraer la atención y el interés del alumno por la RPM (Enright y Choate, 1993).

En relación con el contexto en que el alumno aprende y resuelve los problemas matemáticos

No se deberían utilizar los problemas de los libros de texto sin un análisis previo del grado de dificultad que suponen (Tomás, 1993). Por otro lado, hay que alternar las diversas formas de plantear un problema para que los alumnos no se acostumbren a una sola manera de identificar los datos que se les suministran y los datos que se les piden (por ejemplo: situación y pregunta final) (Tomás, 1993).

Hay que cuidar los criterios de evaluación de la RPM del alumno, de manera que no se refuerce exclusivamente la obtención de una respuesta correcta, sino que se valoren otros aspectos de la resolución, como la identificación y la justificación de los métodos de solución empleados. Las valoraciones negativas de los resultados deben sustituirse por la propia corrección del alumno (Rivière, 1990).

Los alumnos tienen que tener la oportunidad de verbalizar su propio pensamiento, explicar o justificar sus soluciones y pedir la aclaración de aquello que no entienden (Schoenfeld, 1992).

Finalmente, es conveniente trabajar la RPM en pequeños grupos donde el alumno se vea obligado a hacer explícito y a justificar su proceso de resolución (Martí, 1996). Estos trabajos pueden favorecer el intercambio de ideas en torno a la RPM y que el alumno tome conciencia de que un mismo problema puede abordarse a través de distintos procedimientos, todos ellos válidos.

Conclusiones

De lo expuesto en este artículo se extrae que la RPM es una actividad compleja que se desarrolla en una serie de fases: (a) Identificación y definición del problema, (b). Planificación de la solución, (c) Ejecución del plan y (d) Verificación.

En cada una de las fases los alumnos pueden manifestar dificultades. De este modo, en la *fase de definición* del problema los alumnos pueden encontrar dificultad a la hora de traducir el enunciado en una representación mental que les oriente en la búsqueda de la solución, debido a problemas en sus conocimientos de base, el desconocimiento de heurísticos o debido a la dificultad que entraña el propio enunciado. Para superar estas dificultades en el artículo se han propuesto intervenciones que van dirigidas a lograr que el alumno desarrolle una correcta representación mental del enunciado matemático y que pasan por la redacción clara del problema, el entrenamiento en procedimientos de representación gráfica del enunciado y el desarrollo de las habilidades de análisis y búsqueda de información.

En la *fase de planificación y ejecución* del plan, las dificultades más frecuentes suelen deberse a un bajo desarrollo «metacognitivo» que se traduce en respuestas impulsivas en las que no se tiene en cuenta la reflexión sobre la demanda de la tarea antes de empezar la ejecución del problema, pero también son frecuentes problemas en la aplicación de heurísticos y dificultades relativas al conocimiento del procedimiento. Como vías de solución de todas estas dificultades se proponen programas de entrenamiento en heurísticos basados en el modelado y el pensamiento en voz alta, donde la responsabilidad sobre el control de la tarea va cediendo progresivamente del profesor al alumnado, pasando por una fase intermedia de resolución conjunta del problema matemático.

Por último, en la *fase de verificación* las dificultades más comunes son las que se dan con respecto a la evaluación del proceso seguido, motivadas por una deficiente «metacognición» y/o por un escaso conocimiento de base que ayude a interpretar los resultados. El entrenamiento en «autocorrecciones» y «autopreguntas» y la enseñanza explícita de las estimaciones se muestran como buenos procedimientos para resolver las dificultades que aparecen en esta fase de la RPM.

Todas estas actuaciones deben ir acompañadas además de intervenciones dirigidas a mejorar el contexto en el que el alumno resuelve los problemas matemáticos y que pasan por crear un clima en el que el alumno sienta que se valora su proceso de resolución y no sólo la solución a la que llega, pueda compartir su pensamiento matemático con sus iguales, esté expuesto a problemas matemáticos interesantes y útiles y se empleen recursos didácticos variados para plantear y resolver los problemas.

Referencias bibliográficas

- ALGARABEL, S.; DASÍ, C.; GOTOR, A.; PEREA, M. (1996): « Solución de problemas: Una revisión de la importancia del uso de heurísticos y una evaluación de su utilización en matemáticas», en *Revista Española de Pedagogía*, 203, (1996), pp. 143-165.
- ALONSO GARCÍA, V. (1986): « Estrategias operativas en la resolución de los problemas matemáticos en los niños del ciclo medio de la E.G.B.», en *Aula Abierta*, 47(12), (1986), pp. 165-196.
- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid.; Aula XXI/Santillana., 1991.
- BARBERÁ, E.; GÓMEZ-GRANELL, C. (1996): «Las estrategias de enseñanza y evaluación de las matemáticas», en C. MONEREO e I. SOLÉ (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza Psicología, pp. 383-404.
- CALLEJO, M. L. (1987): *La enseñanza de las matemáticas*. Madrid, Narcea.
- CARDELLE-ELAWAR, M. (1992): « Effects of teaching metacognitive skills to student with low mathematics ability», en *Teaching & Teacher Education*, 8 (2),(1992), pp. 109-121.
- CAWLEY, J. F.; AND MILLER, J. H. (1986): «Selected views on metacognition, arithmetic problem solving, and learning disabilities», en *Learning Disabilities Focus*, 2 (1), pp. 36-48.
- COCKROFT, W. H. (1985): *Las matemáticas sí cuentan*. Madrid.; MEC.
- DE CORTE, E. (1993): «La mejora de las habilidades de resolución de problemas matemáticos: hacia un modelo de intervención basado en la investigación», en EN J.A. BELTRÁN, V. BERMEJO; M. D. PRIETO; D. VENCE (eds.): (1993) *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, pp. 145-168. Madrid, Pirámide.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1987): *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Londonres, Methuen.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1989): «Reconstructing context: the conventionalization of classroom knowledge», en *Discourse Processes*, 12, (1989), pp. 91-104.
- ENRIGHT, B. E.; CHOATE, J. S. (1993): «Mathematical Problem Solving: The Goal of Mathematics», en J. S. CHOATE (ed.): *Successful Mainstreaming. Proven ways to detect and correct special needs*, pp. 280-303. Needham Heights, Massachusetts, Allyn and Bacon, pp. 280-303.
- ERNEST, P. (1989): «The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model», en *Journal of Education Teaching*, Vol.15, (nº1), pp. 13-32.

- GAROFALO, J. (1989): « Beliefs, responses and mathematics education: Observations from the back of the classroom», en *School Science and Mathematics*, 89 (6), pp. 451-455.
- GAROFALO, J.; LESTER, F. K. (1985): «Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance», en *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3) pp. 163-176.
- GÓMEZ, C. (1991): «Cognición, contexto y enseñanza de las matemáticas», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 11-12, pp. 11-26.
- GÓMEZ-GRANELL, C. (1994): « Las matemáticas en primera persona», en *Cuadernos de Pedagogía*, 166, pp. 65-66.
- GÓMEZ-GRANELL, C.; Y FRAILE, J. (1993): «Psicología y didáctica de las matemáticas», en *Infancia y aprendizaje*, 62-63, pp. 101-113.
- KING, A. (1991): «Effects of Training in Strategic Questioning on Children's Problem-Solving Performance», en *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), pp. 307-317.
- KLOOSTERMAN, P.; Y GORMAN, J. (1990): « Building motivation in the elementary mathematics classroom», en *School Science and Mathematics*, 90(5), pp. 375-382.
- LESTER, F. K.; GAROFALO, J. Y KROLL, D. L. (1989): «Self-Confidence, Interest, Beliefs, and Metacognition: Key Influences on Problem Solving Behavior», en D. B. McLEOD; & V. M. ADAMS (eds.): *Affect and mathematical problem solving: A new perspective*, pp. 75-88. New York, Springer-Verlag, pp. 75-88.
- LURIA, A. R.; Y TSVETKOVA, L. S. (1981): *La resolución de problemas y sus trastornos*. Barcelona: Fontanella.
- MACNAB, D. S.; CUMMINE, J. A. (1992): *La enseñanza de las matemáticas de 11 a 16: Un enfoque centrado en la dificultad*. Madrid, Visor.
- MANNING, B. (1984): «A self communication structure for learning mathematics», en *School Science and Mathematics*, 84 (1), pp. 43-51.
- MARTÍ, E. (1996): «Psicopedagogía de las matemáticas», en EN J. ESCORIZA; R. GONZÁLEZ; A. BARCA; J. A. GONZÁLEZ (eds.): *Psicología de la Instrucción. Vol. 5. Psicopedagogías específicas: Áreas curriculares y procesos de intervención*, pp. 1-29. Barcelona: EUB, pp. 1-29.
- MAYER, R. E. (1991): *Thinking, problem solving, cognition*. New York,: Freeman.
- McLEOD, D. B. (1992): «Research on affect in mathematics education: a reconceptualization», en EN D. GROUWS (ed.): *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning*, pp. 575-596). New York,: Macmillan, pp. 575-596.
- MEVARECH, Z. R. (1995): «Metacognition, General Ability, and Mathematical Understanding», en *Early Education and Development*, 6(2), (1995), pp. 155-168.

- MIALARET, G. (1984): *Las matemáticas: cómo se aprenden cómo se enseñan*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- MONTAGUE, M. (1988): «Strategy instruction and mathematical problem solving», en *Reading, Writing and Learning Disabilities*, 4 (1988), pp. 275-290.
- (1992): «The Effects of Cognitive and Metacognitive Strategy Instruction on the Mathematical Problem Solving of Middle School Students with Learning Disabilities», en *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4), pp. 230-248.
- NICKERSON, R. S.; PERKINS, D. N.; Y SMITH, E. E. (1990): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Madrid: Paidós/M.E.C., 1990 (2ª edición).
- NORTES, A. (1987): « Resolución de problemas», en *Bordón*, 44 (2), pp. 213-216.
- PÉREZ ECHEVARRÍA, M. P. (1987): «Los problemas matemáticos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 144, pp. 79-81.
- (1994): «La solución de problemas en matemáticas», en J. I. POZO MUNICIO (coord.): *La solución de problemas*. pp. 53-83. Madrid, Santillana/Aula XXI, pp. 53-83.
- POLYA, G. (1945): *How to solve it*. Princenton, N.J., Princenton University Press.
- QUILES, M. N. (1993): «Actitudes matemáticas y rendimiento escolar», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, pp. 115-125.
- RIVIÉRE, A. (1990): «Problemas y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas», en A. MARCHESI; C. COLL; J. PALACIOS (eds.): *Desarrollo psicológico y educación, III*, pp. 155-182. Madrid, Alianza Editorial, pp. 155-182.
- SCHOENFELD, A. H. (1985): *Mathematical problem solving*. San Diego, California, Academic Press, Inc.
- (1989): «Teaching Mathematical Thinking and Problem Solving», en L. E. RESNICK AND L. E. KLOPFRE (eds.): *Toward the thinking curriculum: current cognitive research*, pp. 83-103. Washington D.C., ASCD, pp. 83-103.
- (1992): «Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense making in mathematics», en GROUWS (ed.): *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning*, pp. 334-370. New York, Macmillan, pp. 334-370.
- TOMÁS FOLCH, M. (1990): «Los problemas aritméticos de la enseñanza primaria. Estudio de dificultades y propuesta didáctica», en *Educación*, 17, pp. 119-140.
- (1993): «Consideraciones sobre las tareas de aprendizaje del alumnado: la resolución de problemas aritméticos en la etapa 6-12 años», en *Curriculum*, 6-7, pp. 139-146.
- ZORROZA, J.; SÁNCHEZ-CÁNOVAS, J. (1995): «Los componentes cognitivos de la capacidad matemática: Representación mental, esquemas, estrategias y algoritmos», en *Psicológica*, 16, pp. 305-320.

Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas¹

José Saturnino Martínez García

Universidad de La Laguna

Resumen

Este trabajo se centra en la relación entre clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas (DOE), con datos de varios años de la Encuesta de Población Activa (de 1977 a 2004). Durante este período, la DOE es más o menos constante para los varones, aunque se reduce para las mujeres. Es difícil dar cuenta de estos resultados mediante las políticas educativas, pues las reformas comprensivas (LGE y LOGSE) no han afectado a la DOE; cuando disminuyen las becas, en los noventa, disminuye la DOE ligeramente para los varones y drásticamente para las mujeres; y, durante todo el período, ha aumentado el gasto público en educación por estudiante. Intentamos explicar estos hallazgos tanto con la teoría de la acción racional como con la teoría de la reproducción social. La conclusión final es que la teoría de la elección racional se ajusta mejor a la evidencia empírica disponible.

Palabras clave: desigualdad, logro educativo, clase social, género, elección racional, reproducción social, política educativa, Bourdieu, Goldthorpe, Boudon.

Abstract: *Social class, gender and inequality of educational opportunities*

This paper focuses on the relationship between social class, gender and inequality of educational opportunities (IEO), based on data collected from the Survey on Labour Force over several years (1977-2004). During that period, the IEO is more or less constant for males, but it decreases in the case of females. This finding is difficult to explain by means of educational policies given that the comprehensive reform in Spain (LGE and LOGSE) doesn't affect the IEO. When grants decrease in the 90's, the IEO falls slightly for men and radically for women;

⁰¹ Este artículo forma parte del proyecto de investigación «Clase social, familia, género y logro educativo» financiado por el Gobierno de Canarias y la Unión Europea (convocatoria 2005).

meanwhile, the public expenditure on education per student has increased over that period. The Rational Action Theory and the Social Reproduction Theory are used in an attempt to explain these findings. The final conclusion is that the Rational Choice Theory fits better the empirical evidence available at present.

Key words: inequality, educational achievement, social class, gender, rational choice, social reproduction, educational policy, Bourdieu, Goldthorpe, Boudon.

Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas

La clase social de la familia y el género son factores que contribuyen a explicar las diferencias de logro educativo entre los jóvenes. En este estudio presentamos datos para España, durante el período de 1977 a 2004 sobre la evolución de esta relación. Tras introducir las variables y resultados de la relación entre clase, género y logro educativo, pasamos a explicar cómo interpretar esos datos según las teorías sociológicas actuales. A continuación, comentamos los efectos de las políticas educativas sobre la relación entre las mencionadas características.

A partir de este análisis, reflexionaremos en torno al papel que desempeña el sistema educativo en el mantenimiento o variación de la desigualdad de oportunidades educativas (DOE, en adelante) según clase social de origen. No profundizaremos en el concepto de igualdad de oportunidades, pues recientemente ha sido tratado adecuadamente por otros autores, tanto desde el punto de vista de la filosofía política (Fernández Mellizo-Soto, 2003) como analizando sus paradojas (Martín Criado, 2004) o las confusiones de ideas que se esconden tras dicho concepto (Carabaña, 2001). Tomamos un concepto básico de DOE: si hay igualdad de oportunidades educativas, y las diferencias de logro educativo se deben sólo al esfuerzo y a las capacidades individuales, el logro educativo de los hijos de los miembros de las distintas clases sociales debería ser similar.

Datos

Los datos empleados son los ficheros de microdatos de los segundos trimestres de la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE), mediante explotación propia. En tanto que resultados muestrales, están sujetos a error

aleatorio, que depende del tamaño de la muestra de cada clase, de aproximadamente un $\pm 3\%$ al 95% de nivel de confianza para las distintas clases sociales y períodos².

Los años seleccionados son 1977, que comprende la población que estudió con el sistema educativo previo a la Ley General de Educación (LGE); 1981, donde ya estaban todos escolarizados con dicha ley, al igual que en 1987, 1991 y 1995. Conviene recordar que los jóvenes entrevistados en 1995, como todos los demás, tenían en ese momento entre 19 y 20 años, por lo que finalizaron la etapa obligatoria de su escolarización unos 5 años antes, así que también estaban escolarizados bajo la LGE. Desde entonces coexisten en el sistema educativo jóvenes escolarizados bajo la LGE y la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), implantada progresivamente, hasta alcanzar ésta a la práctica totalidad del alumnado en 2004. Ambas reformas fueron comprensivas con respecto al sistema previo, es decir, prolongaron el período de escolarización obligatoria, uniformizaron el currículum, así como retrasaron el momento en que los adolescentes optan por la diversificación curricular entre una trayectoria más académica (hacia la Universidad), otra más laboral (la Formación Profesional) o dejan de estudiar.

El esquema de clases con más éxito en la investigación empírica de la DOE es el de Goldthorpe (Erikson, Goldthorpe y Portocarero, 1979; Goldthorpe, 2000)³. Dadas las restricciones muestrales de los datos empleados, hemos fijado el análisis en cinco clases (entre paréntesis añadimos los números romanos con los que son conocidas). Como *clase de servicio* (I-II, no confundir con empleados del sector servicios) están los empresarios con asalariados y los profesionales liberales, trabajen como autónomos o como asalariados. Las *clases intermedias*, formadas por personas en ocupaciones tradicionalmente conocidas como *cuellos blancos* (III-V: empleados de oficina, administrativos, vendedores...), así como por supervisores y capataces. La pequeña burguesía está compuesta por trabajadores autónomos que no son ni profesionales liberales ni agricultores (*IVab*). Y no necesitamos añadir una explicación más allá de su propio nombre para la *clase obrera* (VI-VIIa) y las *clases agrarias* (*IVc-VIIb*, tanto jornaleros como propietarios de su propia explotación agrícola)⁴.

Como indicador de logro educativo tomamos el porcentaje de personas de cada clase que cursa o ha terminado bachiller a los 19 o 20 años de edad en la fecha en que están toma-

⁽²⁾ La información completa de las tablas se encuentra en URL: <http://webpages.ull.es/user/josamaga/clase-genero-educacion.htm>. Ya se han realizado estudios con otras fuentes de datos que permiten aproximarse a este fenómeno, como las encuestas de Presupuestos Familiares (José S. Martínez García, 1994; San Segundo, 1999); la Encuesta Sociodemográfica (Carabaña, 1999; José Saturnino Martínez García, 2002; Peruga y Torres Mora, 1997); la Encuesta de Estructura, Conciencia y Biografía de Clases (Manzano, 2001) o el Panel de Hogares de la Unión Europea (Calero, 2006). En este trabajo nos centramos en la EPA, tanto por haber sido menos explotada para el estudio de la educación secundaria como debido a que es la encuesta con un tamaño muestra que nos posibilita un período de observación más largo, a partir del presente, y con una definición de los conceptos más homogéneo, por tanto, más comparable.

⁽³⁾ Una exposición más detallada sobre los debates contemporáneos acerca de las clases sociales puede encontrarse en Wright (2005)

⁽⁴⁾ En otros estudios sobre desigualdades educativas (Carabaña 1999 y 2004; Martínez 2002) se aprecia que en lo que a logro educativo de los hijos se refiere, son mayores los parecidos que las diferencias entre jornaleros (asalariados) y agricultores (autónomos).

dos los datos; este indicador no es del todo homogéneo, pues para los años 1977 y 1981 sólo disponemos de información de estudios terminados, pero tras varias pruebas resultó ser el más estable para poder comparar los tres sistemas educativos que abarca el período de análisis. La edad tomada, entre 19 y 20 años, tiene la ventaja de que es un momento en el que la gran mayoría de la población que terminará bachiller a lo largo de su vida ya lo ha finalizado o lo está terminando en ese momento, al tiempo que todavía no se ha independizado de su familia, con lo cual disponemos de la información sobre su origen social.

En cuanto al indicador de DOE, es una cuestión de la que se ha discutido mucho entre los expertos, alcanzando la polémica un alto grado de sofisticación estadística (Cameron y Heckman, 1998; Carabaña, 1999, 2001; Hellevik, 2002; Kivinen, Hedman y Ahola, 2001, 2002; Lucas, 2001; Mare, 1981). Pero para un caso como el que aquí presentamos, en el que tenemos en cuenta sólo un indicador de origen social -la clase-, es posible ser bastante simple y optar por la diferencia de porcentajes entre clases.

En los Gráficos I y II presentamos los resultados, de los que conviene resaltar algunas tendencias. La más destacable es el incremento de la proporción de jóvenes con este nivel educativo, especialmente entre las mujeres, pues el porcentaje de varones y mujeres es el mismo en 1977, 28%, pero en 2004 es de 46% para varones y 60% para las mujeres. Otro dato que hay que tener en cuenta es que el mayor incremento entre un período y el anterior ocurre para ambos sexos entre 1991 y 1995, pues se pasa del 30% al 45% para los varones y del 42% al 57% para las mujeres. También parece que en el período 1995 y 2004 se ha producido un estancamiento del nivel medio entre los varones (en torno al 45%), mientras que entre las mujeres también se observa este estancamiento, pero con cierta variabilidad.

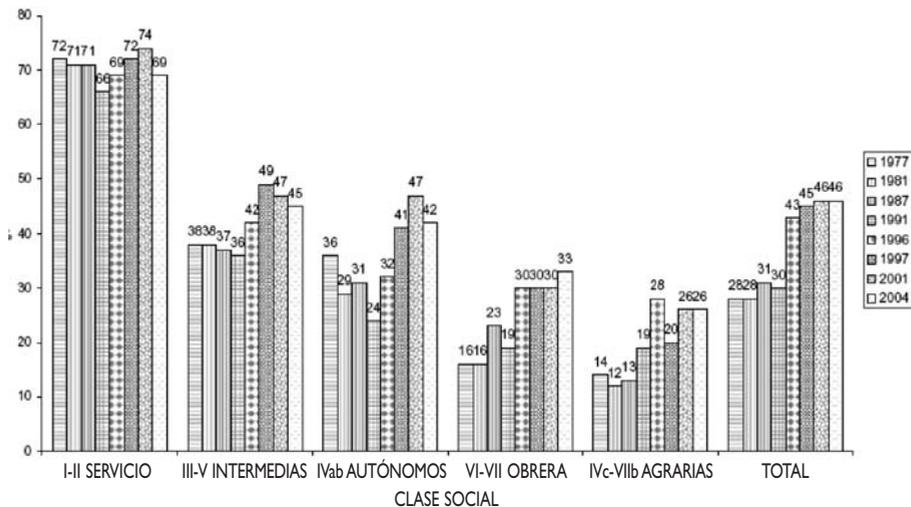
En cuanto a las clases sociales, apreciamos que los varones de la clase de servicio han alcanzado un techo de escolarización de secundaria académica en torno al 70%, siendo las diferencias observadas aleatorias. En el resto de clases sociales, apreciamos dos períodos, 1977-1991 y 1995-2004. Pero con una notable excepción, pues entre los hijos de la pequeña burguesía (autónomos) encontramos que en ese primer período hay un descenso en la tasa estadísticamente significativo (baja de un 36% en 1977 a un 24% en 1991), para seguir luego el patrón del total, rondando el 45%⁵. En cuanto a las desigualdades educativas, si tenemos en cuenta que la clase de servicio mantiene su nivel constante y que el porcentaje se eleva en el resto de clases sociales a partir de 1995, las desigualdades entre clases disminuyen.

⁵ Esta «anomalía» de la pequeña burguesía, que no sigue el patrón del resto de clases sociales, puede deberse a que es una «clase refugio» ante la crisis del mercado laboral, pues muchos asalariados, ante las altas tasas de paro deciden, o son más o menos forzados, a trabajar por su cuenta (Carbajo y López de Aberásturi, 2003). Con la mejora laboral de la segunda mitad de los noventa estos «asalariados encubiertos» habrían vuelto a ser asalariados. Esta hipótesis se ve reforzada si tenemos en cuenta que dicha clase pasa de formar el 10% de las familias en los primeros períodos de observación, al 15% de 1991, para volver a ser el 10% en los períodos posteriores, es decir, se «agrande» y se «encoje» en sentido contrario a la tasa de paro.

En lo referente a las mujeres, en vez de dos períodos, como para los varones, observamos tres, 1977-81 (en torno al 30% con título de bachiller), 1987-91 (ronda el 40%) y 1995-2004 (próximo al 60%), siendo también mayor el incremento entre 1991 y 1995. La tendencia en todas las clases es ascendente, excepto, otra vez, para las hijas de familias de autónomos, en las que el nivel también desciende significativamente, pero en fecha distinta –entre 2001 y 2004– y quizá también para las hijas de clase obrera en el mismo período (las diferencias están en el límite de lo estadísticamente significativo). El dato más relevante es el espectacular incremento del porcentaje de las hijas de clases agrarias, cuya tasa se cuadruplica (del 14% en 1977 al 58% en 2004), estando en 2004 a la par que las mujeres de clases intermedias y de autónomos, por encima de las de clase obrera (45%); además, es la clase social donde la diferencia en 2004 entre mujeres y varones es mayor, pues ellas duplican el nivel de ellos y, además, son ellos los de menor porcentaje en 2004 entre todos los varones (26%).

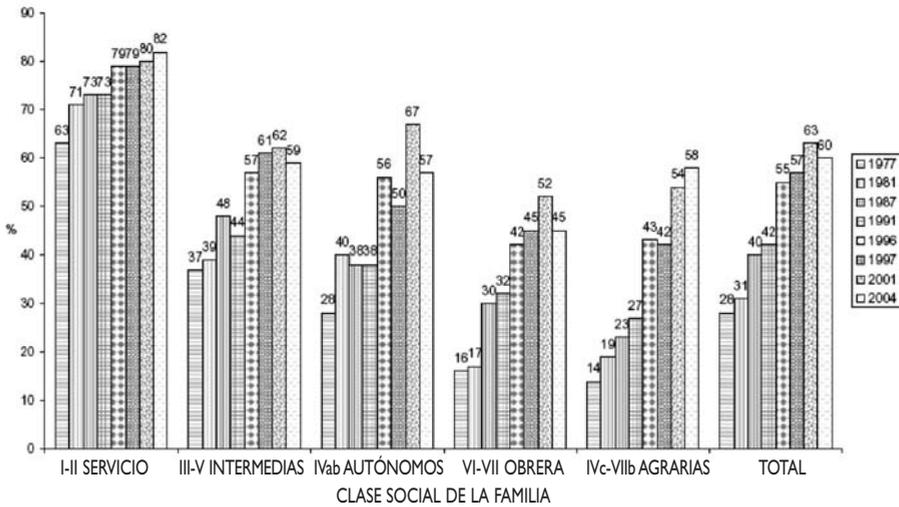
Los patrones de cambio son distintos para varones y mujeres, a pesar de que comparten el mismo ambiente social y cultural de su clase de pertenencia. El caso más llamativo, como acabamos de señalar, es el de las clases agrarias. Es difícil afirmar que el bajo nivel educativo de los hijos de clases agrarias se debe a que su subcultura de clase es ajena a la escuela, cuando sus hermanas están tan bien escolarizadas como en el resto de clases sociales. Podríamos decir que se debe a especificidades de interacción

GRÁFICO I. Porcentajes con bachiller, varones de 19 y 20 años, según clase social de la familia



Fuente: Explotación propia de los microdatos de la Encuesta de Población Activa (INE), segundos trimestres (INE).

GRÁFICO II. Porcentajes con bachiller, mujeres de 19 y 20 años, según clase social de la familia



Fuente: Explotación propia de los microdatos de la Encuesta de Población (INE), segundos trimestres (INE).

entre subcultura de clase y de género, pero entonces tendríamos que explicar cómo una subcultura es tan dinámica en un período de menos de 30 años, ya que en 1977 el nivel educativo en bachiller de varones y mujeres de esta clase era el mismo (14%). Es decir, entraríamos en el vertiginoso mundo de las hipótesis ad hoc, buena señal de que una teoría debe ser olvidada. En los siguientes apartados estudiaremos con más detalle las teorías de la sociología de la educación y cómo interpretar estos datos.

Logro educativo y clase social

Como vemos, las clases sociales siguen siendo determinantes para dar cuenta del logro educativo de la población. En el caso de los varones, la *tarta educativa* (el nivel educativo medio) ha crecido en estos 24 años, lo cual es un gran logro, pero el criterio para repartir *las porciones* (la desigualdad de oportunidades educativa) se mantiene más bien constante (Shavit y Blossfeld, 1993). Se pueden emplear técnicas estadísticas más sofisticadas, pero el resultado básico de la permanencia de la DOE se sostiene. Éste es un hecho constatado no sólo para España en otros períodos (véase nota 2), sino también para distintos

países⁶, ya sea de capitalismo avanzado, durante y después de las respectivas expansiones educativas; tanto de Occidente⁷ como de Asia⁸; en países de América Latina⁹ o en países de socialismo real¹⁰. Esta evidencia cuestiona la tesis optimista, según la cual, la expansión de la industrialización llevaría a un incremento de la igualdad de oportunidades, debido a la mayor importancia del mérito de las personas en la consecución de sus logros socioeconómicos (Parsons, 1970)¹¹. Aunque la validez de parte de estos datos se ha cuestionado recientemente (Breen y Jonsson, 2005), lo cierto es que, aún considerando que se haya producido un descenso de la DOE, ésta sigue siendo considerable.

Los regímenes de socialismo real merecen un comentario aparte, pues las clases no existían, al menos en la ideología de esos regímenes. En todo caso, las diferencias de recursos entre las clases en estos países no serían tanto de capital económico, sino más bien de nivel educativo y de capital social, como la pertenencia al Partido Comunista. Sus políticas educativas fueron drásticas, pues no sólo se abolió la propiedad privada de los medios de producción, que parecía el origen de toda desigualdad, sino que, además, se establecieron cuotas de discriminación positiva para los hijos de obreros. Y ni siquiera así se acabó con la DOE (véase nota 10).

La única excepción a este patrón tan generalizado parece encontrarse en Suecia y quizá en Holanda (Erikson y Jonsson, 1996). Este hallazgo parece deberse más a disminuciones generales de la desigualdad social, debido a las políticas redistributivas, que a las modificaciones del sistema educativo, orientadas hacia modelos más comprensivos, aunque el debate sobre la cuestión no está cerrado. Por otro lado, la DOE tiene un tope necesario: la saturación de un nivel educativo. Es decir, la proporción de personas que poseen cierto título educativo no puede superar el 100%. Para dar cuenta tanto del hecho de la DOE persistente como de este efecto de saturación, se habla de la hipótesis del «máximo mantenimiento de la desigualdad» (Raftery y Hout, 1993). Estos autores explican la DOE por la desigualdad de recursos sociales medios de cada clase. A medida que se expande la escolarización, el nivel educativo medio de cada clase también se incrementa, al tiempo que las diferencias entre clases se mantienen. Pero llega un punto en que las clases más aventajadas no pueden seguir incrementando su escolarización en un nivel educativo dado, como por ejemplo,

⁽⁶⁾ Los países analizados son EEUU, Inglaterra y Gales, Suecia, Holanda, Italia, Suiza, Alemania (excluida la República Democrática), Taiwan, Japón, Polonia, la extinta Checoslovaquia y Hungría.

⁽⁷⁾ Hatcher (1998), Breen (1998), Heath y Clifford (1990), Erikson y Jonsson (1996), (Shavit y Westerbeek, 1998).

⁽⁸⁾ Treiman y Yamaguchi (1993), Chang (2003).

⁽⁹⁾ Torche (2005a, 2005b), Long (2000).

⁽¹⁰⁾ Gerber (2000), Gerber y Hout (1995), Heyns y Bialecki (1993), Mateju (1993), Niewbeerta y Rijken (1996), Wong (2001).

⁽¹¹⁾ A pesar de la profusión de estudios citados en las notas anteriores, y de los intentos de sistematizar los hallazgos de la última década por parte de Breen y Jonsson (2005), todavía no se ha profundizado lo necesario en un estudio que, desde la perspectiva de la historia comparada de los sistemas educativos, aborde la variedad de situaciones institucionales que supone un conjunto tan heterogéneo de países y su efecto sobre la DOE

secundaria, pues rozan tasas del 100%, es decir, se saturan. Mientras, el resto de clases continúan aumentando su nivel medio de escolarización, con lo que la desigualdad en ese nivel educativo comienza a disminuir, pero se mantiene en los niveles superiores, en los que incluso puede incrementarse. Por tanto, el proceso de expansión educativa de las últimas décadas sólo reduce la desigualdad educativa a medida que las clases más altas se *saturan* en cada nivel educativo. Esta hipótesis se ha corroborado para algunos países, como Gran Bretaña e Irlanda, pero no para otros (Hout, 2004). En el caso español esta hipótesis podría dar cuenta de la ligera disminución de la DOE entre los varones, pero no entre las mujeres, en tanto que las de clase más alta siguen incrementando su nivel educativo, al tiempo que también se reduce la desigualdad entre las clases.

Si la expansión educativa creciese lo suficiente como para saturar todos los niveles educativos, la desigualdad de oportunidades todavía podría mantenerse. Como señalan varios autores (Bourdieu y Passeron, 1973, 2001; Breen y Goldthorpe, 2000; Breen y Jonsson, 2000; Lucas, 2001; Werfhorst, Sullivan y Cheung, 2003), a medida que los niveles educativos se van saturando, el nuevo criterio de desigualdad es la opción educativa elegida, de forma que los grupos sociales más desfavorecidos eligen las opciones educativas menos prestigiosas y con más problemas en el mercado de trabajo.

¿A qué se deben estas desigualdades educativas? Desde los setenta son dos las explicaciones que dan cuenta de los posibles efectos de la clase social sobre el logro educativo, las *teorías de la reproducción* y las de la elección racional. La teoría de la reproducción considera que la meritocracia del sistema educativo es aparente debido a los conocimientos tácitos exigidos a los alumnos, pues el ambiente cultural de la escuela está más cerca del ambiente cultural de las familias de clases alta y medias (Bernstein, 1989; Mayoral, 2005). Además, la valoración del trabajo manual e intelectual es distinta en las diferentes clases. Por tanto, desde esta perspectiva, las clases sociales no son sólo un indicador de recursos desiguales, sino también de formas de pensar, sentir y actuar diferentes, en lo que se conoce como *habitus* de clase (Bourdieu, 1987, 1991; José Saturnino Martínez García, 2003). Así, la equiparación de recursos económicos seguiría produciendo resultados educativos desiguales debido al funcionamiento del sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2001). Desde esta perspectiva, lo que sucede en el aula es más relevante, pues habría que preocuparse de transmitir y evaluar conocimientos sin sesgos, relacionados con la posición de clase, para que la igualdad de oportunidades fuese real. Como señala Goldthorpe (2000), de ser esto cierto, sería difícil explicar la rápida expansión del sistema educativo, pues se ha incorporado gran proporción de personas provenientes de clases de bajo nivel cultural y de mujeres, que hasta los sesenta estaban prácticamente al margen de los niveles educativos más altos. Por otro lado, como señalamos en el apartado

anterior, también tendría problemas para dar cuenta de que a los hijos de clases agrarias les vaya tan mal en la escuela, pero a sus hermanas tan bien, si ambos comparten el mismo ambiente cultural. Además, esta teoría es buena para explicar que las personas de clases altas estudien y que las de clases bajas no estudien, pero no es tan buena para explicar que haya personas de clases altas que no estudian y de clases bajas que sí¹². Por otro lado, en lugares como España, las reformas educativas, sensibles a estas críticas de los años setenta, han hecho hincapié en reformas del currículum para adaptarlo al medio del alumno, sin que eso parezca que haya producido efectos en la desigualdad de oportunidades de los varones. En Gran Bretaña, en los noventa, también se han producido profundas reformas educativas, sin que aparentemente hayan afectado a la desigualdad de oportunidades según clase social (Demack, Drew y Grimsley, 2000), al igual que en Irlanda (Smyth, 1999).

Las teorías de la elección racional (Boudon, 1983; Breen y Goldthorpe, 2000) resaltan que la decisión de estudiar está motivada por un análisis coste-beneficio¹³, un análisis que depende de la posición social de las personas. Esto se debe a que, quienes pertenecen a la clase social más baja no pueden descender de clase, con lo cual, si no van a la escuela, no corren el riesgo de descenso social. Sin embargo, a mayor clase social, mayor es el riesgo de empeorar la posición social si no se va a la escuela. A este proceso se le denomina *efecto suelo*. También se producen otros dos procesos, conocidos como *efectos primarios* y *efectos secundarios*. Mediante los efectos primarios, el rendimiento educativo de las distintas clases sociales es diferente. Esta diferencia se puede deber al nivel educativo de los padres, a subculturas que valoran o se adaptan de forma distinta a la escuela, etc. Pero son efectos que sólo se producen en los niveles educativos más bajos, pues en ellos los niños demuestran sus aptitudes para la escuela. Por ejemplo, imaginemos una familia en la que ambos progenitores son analfabetos y tienen dos hijos; ambos están sometidos a las mismas influencias de ambiente, pero uno resulta ser un buen estudiante y otro no. El que demuestra ser mejor estudiante es más probable que llegue a un nivel educativo mayor, y la falta de escolarización de sus padres se notará menos cuanto más alto sea el nivel educativo, pues el período de tiempo en el que se habrá socializado dentro de las instituciones educativas será mayor (Fernández Enguita y Levin, 1997; Shavit y Blossfeld, 1993). Los efectos primarios producen la igualación de capacidades académicas de quienes permanecen en la escuela mediante selección, pues los que no se adaptan, abandonan. Tras estos efectos primarios, igualadores

¹² Esto ha hecho que en la tradición bourdiana hayan surgido críticos que hacen hincapié en cómo hay personas de origen sociales populares que tienen éxito escolar, en vez de investigar únicamente a quienes abandonan pronto el sistema educativo (Lahire, 2003; Martín Criado, Gómez, Palomares y Rodríguez, 2000). Esta línea de trabajo es muy fructífera desde una perspectiva etnográfica pero, a mi modesto entender, no acaba de organizar sus hallazgos en un corpus teórico coherente.

¹³ Este planteamiento económico no quiere decir que las familias calculen si les sale rentable que uno de sus hijos estudie, sino que dadas las limitaciones institucionales existentes, es más probable que suceda un tipo de fenómenos que otros, independientemente de las motivaciones de los agentes (Blossfeld y Prein, 1998) en lo que podríamos llamar un tipo de elección racional de reconstrucción estadística (Martínez García, 2004).

de las capacidades individuales de quienes no abandonan la escuela, intervienen los efectos secundarios, es decir, los elementos de coste-beneficio. Entre los beneficios, el mayor salario esperado asociado a niveles educativos mayores, y entre los costes, los costes directos de estudiar y los costes de oportunidad, así como el coste de descenso social que experimentan las clases más altas, pero no las más bajas, por el efecto suelo. Este modelo centra la explicación de las desigualdades educativas en decisiones individuales de agentes dotados con recursos distintos, una vez que los factores que afectan a la socialización han producido sus efectos. De esta forma, es posible explicar el incremento del nivel educativo para todas las clases sociales, con el mantenimiento de las desigualdades, así como explicar las variaciones observadas en la DOE entre hombres y mujeres, que veremos más adelante.

Desde esta perspectiva, el papel de la escuela es limitado, tanto para explicar los cambios relativos en la desigualdad de género, como para explicar los cambios relativos en las clases sociales, lo cual resulta coherente con los datos presentados. Caravana (2001) también llega a la conclusión de que luchar contra la DOE dentro del aula es una tarea que excede a la capacidad del docente; Martín Criado (2004) también señala las limitaciones de la escuela como ámbito autónomo de socialización. Así que, frente a la idea de la escuela como un medio para la igualdad de oportunidades (no ocurre para los varones) o como un *aparato reproductor* del orden social existente (no explica el incremento del nivel educativo de las mujeres), esta institución parece ser un espejo del resto de la sociedad. Es decir, los resultados de la escuela, en términos de desigualdad educativa, tienen mucho que ver con dinámicas sociales externas, y poco con voluntarismos internos. Este resultado es bastante decepcionante, pues frente a la esperanza de la escuela como nivelador social, vemos que poco puede hacer ante otras instituciones, como la familia o el mercado de trabajo, las cuales, a través de la formación de preferencias (caso de la familia) y de recursos, incentivos y restricciones (ambas), perpetúan (para los varones) o modifican (para las mujeres) la desigualdad de oportunidades, como veremos con más detalle en el siguiente apartado.

Logro educativo y género

La inversión de la desigualdad de género del logro educativo cuadra mal con todas aquellas teorías que asignan a la escuela un papel reproductor de los esquemas sociales, pues no se explica cómo una institución *reproductora* puede quedar sometida a tan intenso cambio, en tan poco tiempo y con tan pocas tensiones. Podría dar cuenta de la *diferenciación horizontal*, pues a igual nivel educativo, las elecciones de hombres y

mujeres son distintas (Bourdieu, 2000; López Sáez, 2003). Pero aun así es poco *reproductor* el mero hecho de que las mujeres hayan entrado por mayoría en bachiller, así como en gran número de titulaciones universitarias, algunas de las cuales se consideraban preparación para profesiones tan «masculinas» como ser juez (CGPJ, 2005) o titulaciones «tan poco femeninas» como Matemáticas (ANECA, 2004), y todo ello sin que haya hecho falta formación de formadores en la coeducación y sin necesidad de apreciables adaptaciones curriculares en las aulas. Por otro lado, como señalamos antes, personas de otros grupos sociales desfavorecidos eligen opciones educativas más devaluadas, por lo que la idea de que los *currícula* son androcéntricos sólo explicaría estas decisiones en las mujeres, pero no en los varones de clase obrera, por ejemplo.

Para explicar este fenómeno, como ya hemos dicho, debemos mirar fuera de la escuela, a la familia y al mercado de trabajo, así como a procesos políticos más generales, como el movimiento por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. En la familia, las hijas han dejado de ser tan necesarias en el trabajo del hogar, a medida que su trabajo iba siendo sustituido por cambios en la producción doméstica (agua corriente, electricidad, lavadora, nevera...), por lo que una hija que se considerase con derecho a estudiar y que se rebelase contra su familia no suponía un quebranto tan grave para la economía familiar; es decir, los costes de la oportunidad de estudiar de las hijas descendieron para las familias. En cuanto al mercado de trabajo, ha sido claro el aumento de la participación femenina, que se puede atribuir a tres factores. En primer lugar, la mencionada «liberación» de mano de obra del trabajo doméstico. En segundo lugar, la expansión del sector servicios de la economía, incrementando los empleos del sector servicios de media cualificación, como administrativas, que tradicionalmente habían sido ocupadas por mujeres (Shavit y Blossfeld, 1996). Y por último, por la subida del nivel de vida, pues cada vez es más necesario el sueldo de ambos cónyuges para mantener una familia (Alba, 2000).

La combinación entre aumento de la participación laboral femenina y desigualdad laboral entre hombres y mujeres ha llevado a ellas a invertir más en educación, pues el coste de oportunidad de estudiar para las mujeres es menor y los beneficios, mayores. Para ellas, el coste de oportunidad de estudiar es menor debido a que su salario esperado es más bajo (en España, el diferencial de paro es de casi el doble, y la diferencia salarial que cabe atribuir a la desigualdad de género, en torno al 20% (Alba, 2000)). Pero los beneficios de estudiar son mayores, pues a parte de mejorar su productividad en el mercado de trabajo, al igual que los varones, también mejora la productividad del trabajo doméstico (Jacobs, 1996). Por otro lado, la educación es más importante para la movilidad ascendente de las mujeres que para la de los varones, ya sea mejorando su ocupación con respecto a la de sus progenitores en mayor medida que para los varones (Salido Cortés, 2001), ascendiendo socialmente gracias al matrimonio (Hakim, 2000). Esto explicaría la diferen-

cia encontrada entre el nivel educativo de las hijas de clases agrarias y sus hermanos: ellos heredan la tierra o el oficio, mientras que ellas heredan la riqueza de la familia en forma de capital cultural (González y Gómez, 1997; González Rodríguez, 1993).

Estos razonamientos nos llevan a cuestionar la tesis de que el nivel educativo de los varones es peor que el de las mujeres pues a ellos les va peor en la escuela, por lo que deciden trabajar (Marchesi, 2004). Este argumento no tiene en cuenta que a ellos les va mejor que a ellas en el mercado de trabajo, y quizá sea por eso por lo que no se molestan en ser tan aplicados.

Todas estas causas de tipo económico no explican por sí solas el espectacular vuelco del nivel educativo. No podemos olvidar sus *condiciones subjetivas*, ya mencionadas, pues han estado motivados por el movimiento en pro de la igualdad de sexos, ya que, tras mucho tiempo, por fin se dieron las condiciones objetivas compatibles con parte de sus reivindicaciones, tales como la abolición de discriminaciones legales. Al movimiento por la igualdad de género le queda mucho por conquistar, pero debe resaltarse que uno de sus resultados ha sido la desigualdad educativa *al revés*, es decir, ahora ellas estudian más que ellos. Esta paradoja, de superación en la escuela e inferioridad en otros espacios sociales, puede ser el resultado combinado de la emancipación femenina parcial, pues la igualdad, respetada en la escuela, no va acompañada con igualdad en responsabilidades familiares o en el mercado laboral (Fernández Enguita, 1997).

Por último, resulta llamativo que si antes se invocaban diferencias culturales para explicar el bajo nivel educativo de las mujeres (las mujeres preferían formar familia a trabajar) o biológicas (su cerebro no estaba preparado para el trabajo intelectual, su cuerpo se podría resentir ante tal esfuerzo...), ahora se emplean para explicar su alto nivel educativo (son más disciplinadas, organizadas y laboriosas que los hombres (Marchesi, 2004, p. 53). Si la cultura o la biología pasan en tan poco tiempo de ser contrarias a la escuela a ser favorables, habrá que explicar las razones, o sospechar que a los efectos de la desigualdad se les pone el nombre de causas.

Desigualdad de oportunidades y políticas educativas

Los fines de la política educativa son variados, pero, sin duda, uno de ellos es promover la igualdad de oportunidades educativas. También son varios los medios, aquí nos centraremos en tres: el gasto público en educación, la política de becas y el diseño del sistema

educativo. Pasamos a comentar cómo ha sido la evolución de estos tres instrumentos de las políticas educativas durante el período analizado, así como sus resultados.

El gasto público por alumno no ha dejado de crecer en términos reales en los últimos 30 años (Carabaña, 1991; San Segundo Gómez de Cadiñanos, 2003; Uriel, 1997). El incremento del gasto público en su conjunto ha cubierto la expansión del sistema educativo, expansión que, como cabe inferir de los Gráficos 1 y 2, se debe, en los ochenta, a la incorporación de las mujeres al sistema educativo y, en los noventa, al incremento de escolarización de varones y ,mujeres de orígenes populares. Sin embargo, dada la permanencia de las desigualdades educativas entre los varones en los ochenta, no parece que este mayor esfuerzo público afectase a la DOE. Y si no afectó a los varones, ¿cómo explicar su posible influencia en la disminución de las desigualdades entre las mujeres? O bien desarrollamos una teoría *ad hoc* para explicar este hecho o bien asumimos que lo sucedido entre las mujeres fue una expansión generalizada de la educación debido a las relaciones entre familia, mercado de trabajo y educación, ya comentadas.

En cuanto a las becas, en España son escasas, hasta el punto de que en el momento histórico en que alcanzaban a más estudiantes (1996, último año de la anterior etapa socialista), el porcentaje de becarios era del 20%, mientras que en los países del entorno europeo rondaba el 40% (Alfonso Casado, 1997; San Segundo Gómez de Cadiñanos, 2001). A partir de ese año disminuyó tanto la proporción de estudiantes con becas como la cuantía de éstas entre los estudiantes universitarios. Pero fue el período de mayor incremento del nivel de estudiantes de clases populares en bachiller. Como señala San Segundo (2001), probablemente la limitada cuantía de las becas, no compensa los costes de oportunidad de estudiar. Por tanto, no es extraño que no influyan en la decisión de seguir estudiando. Además, entre los criterios para obtenerlas no sólo se considera el nivel de renta del estudiante, sino también su éxito académico (por encima de la media en muchas titulaciones (Sánchez Campillo, 2002), así como la residencia geográfica, factores que pueden estar limitando su efecto redistributivo. En resumen, en la mejor época de las becas, los varones de orígenes populares no fueron más a bachillerato, y cuando las becas disminuyeron, durante la segunda legislatura del PP, se incrementó el porcentaje de bachilleres. Estos datos desalentadores coinciden con otros análisis existentes para Gran Bretaña (Halsey {1992}, citado por Johnes {1995}).

Por último, queda el diseño institucional del sistema educativo. Se supone que las reformas comprensivas reducen la desigualdad de oportunidades, por dos motivos. Uno, que obligan al sistema educativo a dar una formación más uniforme a toda la población durante un tiempo mayor. Y otro, al retrasar la edad en la que se elige entre las distintas trayectorias educativas, se limita el efecto de la familia sobre la decisión

del adolescente, pues cuanto mayor sea, dispondrá de mayor autonomía, así como de mayor tiempo de socialización dentro de la institución educativa (Fernández Enguita y Levin, 1997). Quienes están a favor de estos efectos beneficiosos, suelen apoyar estos argumentos con experiencias particulares en las que se muestra el éxito de los nuevos métodos. Pues a pesar de tan buenas razones, el efecto real de estas reformas sobre la desigualdad de oportunidades es nulo. Y los ejemplos particulares que muestran las bondades de las reformas están sesgados, ya que quienes primero participan en las nuevas experiencias didácticas son familias o/y profesores mucho más motivados que el promedio, como señala Martín Criado (2004).

Lo cierto es que podemos comparar a las personas entre 19 y 20 años en 1977, escolarizadas antes de la LGE, con las dos generaciones siguientes, educadas bajo esta ley. O comparar a la generación de 1995 (nacidos en 1975 y 1976), la última de la LGE, con las siguientes, en las que en cada año hay más estudiantes bajo la LOGSE. El cambio de sistema educativo no parece afectar a los varones. Entre las mujeres se reducen las desigualdades de clase en los noventa, pero viendo el incremento de su escolarización desde fechas previas, cabe relacionarlo más bien con lo sucedido en la familia y en el mercado de trabajo, como ya hemos dicho. Además, en otros estudios que comparan los resultados de la LGE y el sistema previo, incluso se detecta un ligero empeoramiento del nivel educativo medio, sin que mejore la igualdad de oportunidades, debido a que cada una de estas reformas alarga la educación secundaria y dificulta el paso al siguiente nivel educativo (Carabaña, 2004). El resultado más llamativo es que la reducción mayor de la DOE se da justo en el período en el que no hay reformas educativas; es decir, no se aprecia el efecto de las reformas comprensivas sobre la DOE.

Si no disminuyen las desigualdades educativas con el incremento de la financiación, con las becas o con las reformas comprensivas, ¿cómo luchar contra la DOE? Parece que la mejor política educativa, en cuanto a igualdad de oportunidades por clase social se refiere, es una política general de disminución de las desigualdades sociales entre las clases (Erikson y Jonsson, 1996; Shavit y Blossfeld, 1993), lo cual trastocaría el sistema de incentivos de la sociedad capitalista; si una arquitecta gana lo mismo (o tiene los mismos privilegios) que una cajera de supermercado, adiós al capitalismo (y al socialismo real). En cuanto a las desigualdades educativas de las mujeres, probablemente sean más importantes los cambios en la familia y en el mercado de trabajo que lo que sucede dentro del sistema educativo. En tanto que la mejora del nivel educativo de las mujeres no afecta a la acumulación capitalista, no es de extrañar que hayan mejorado tanto. No importa que quien ejerza la ocupación de arquitecto sea hombre o mujer, lo importante es que genere plusvalor.

Conclusiones

La DOE por clase social ha permanecido más bien constante entre los varones durante un largo período de tiempo, no sólo en España, sino en muchos países, con tradiciones culturales, sistemas políticos y grado de desarrollo económico muy distintos. Se muestra insensible a diferentes políticas educativas, como el gasto público en educación, las becas, las reformas comprensivas o incluso tan drásticas como la discriminación positiva a favor de los hijos de obreros, en regímenes en los que oficialmente se habían abolido las clases sociales. Pero esta constancia ha sido compatible con otros cambios, como el incremento de escolarización de todas las clases, la superación de las mujeres a los varones en el nivel educativo de bachiller, y, en la población más joven, la reducción de la desigualdad de oportunidades entre las mujeres de distintas clases sociales, al menos en España. Para explicar estos cambios, las teorías que conciben la escuela como un aparato reproductor del orden social se enfrentan a serios problemas, pues o bien sólo explican los patrones de constancia, sin explicar los de cambio, o sólo explican que las mujeres elijan trayectorias académicas menos prestigiosas, pero no que también lo hagan los varones de clase obrera. Sin embargo, las teorías de elección racional dan cuenta tanto de la constancia (por los efectos primarios) como de la variación de la DOE (por los efectos secundarios).

Referencias bibliográficas

- AFONSO CASADO, J. M. (1997): «Una década de gasto público en becas universitarias en España», en *Revista de Educación*, 10, pp. 5-18.
- ALBA, A. (2000): *La riqueza de las familias*. Barcelona, Ariel.
- ANECA (2004): *Libro Blanco del Título de Grado en Matemáticas*. Madrid, ANECA.
- BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal.
- BLOSSFELD, H.-P.; PREIN, G. (dir.) (1998): *Rational Choice Theory and Large-Scale Data Analysis*. Oxford, Westview Press.
- BOUDON, R. (1983): *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. (1987): *Condición de clase y posición de clase*.
- (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- (2000): *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1973): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- (2001): *La reproducción*. Madrid, Popular.

- BREEN, R. (1998): «The persistence of class origin inequalities among school leavers in the Republic of Ireland 1984-1993», en *British Journal of Sociology*, 49(2), pp. 273-298.
- BREEN, R.; GOLDTHORPE, J. H. (2000): «Explaining Educational Differentials», en J. H. GOLDTHORPE (dir.), *On Sociology*, Oxford, Oxford University Press.
- BREEN, R.; JONSSON, J. O. (2000): «Analyzing Educational Careers: A Multinomial Transition Model», en *American Sociological Review*, 65(5), pp. 754-772.
- (2005): «Inequality of Opportunity in comparative perspective», en *Annual Review of Sociology*, 31, pp. 223-243.
- CALERO, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Fundación Alternativas, Madrid.
- CAMERON, S. V.; HECKMAN, J. J. (1998): «Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American», en *Journal of Political Economy*, 106, pp. 262-334.
- CARABAÑA, J. (1991): «El Gasto Público en enseñanza y sus justificaciones», en VV.AA., *Sociedad, cultura y educación*, (pp. 33-78). Madrid, CIDE/UCM.
- (1999): *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*. Madrid, Fundación Argentaria-Visor.
- (2001): «De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares», en *Tempora*, 4 pp. 37-62.
- (2004): «Educación y movilidad social», en V. NAVARRO (dir.), *El Estado de Bienestar*. Madrid, Tecnos-Pompeu Fabra.
- CARBAJO, F.; LÓPEZ DE ABERÁSTURI, M. C. (2003): «El trabajo autónomo», en *Economistas*, 100, pp. 224-228.
- CGPJ (2005): *La justicia dato a dato. Informe 2004*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial.
- CHANG, S.-S. (2003): *Patterns and Changes of Educational Attainment in Korea*. Comunicación presentada en el Meeting de la RC28 de la ISA, Tokyo.
- DEMACK, S.; DREW, D.; GRIMSLEY, M. (2000): «Minding the Gap: ethnic, gender and social class differences in attainment at 16, 1988-95», en *Race, Ethnicity and Education*, 3(2), pp. 117-143.
- ERIKSON, R.; GOLDTHORPE, J. H.; PORTOCARERO, L. (1979): «Intergenerational Class Mobility in three Western European Societies», en *British Journal of Sociology*, 30.
- ERIKSON, R.; JONSSON, J. O. (1996): «Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case», en R. ERIKSON; J. O. JONSSON (dir.), *Can Education Be Equalized?* Oxford, Westview Press.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): «Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación.», en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (dir.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; LEVIN, H. M. (1997): «Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa», en M. FERNÁNDEZ ENGUITA (dir.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, Horsori.
- FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M. (2003): «Política educativa, igualdad de oportunidades y pensamiento político», en *Claves*, 129, pp. 64-69.
- GERBER, T. P. (2000): «Educational Stratification in Contemporary Russia», en *Sociology of Education*, 73(4), pp. 219-246.
- GERBER, T. P.; HOUT, M. (1995): «Educational Stratification in Russia during the Soviet Period», en *American Journal of Sociology*, 101, pp. 601-660.
- GOLDTHORPE, J. H. (2000): *On Sociology*. Oxford, Oxford University Press.
- GONZÁLEZ, J. J.; GÓMEZ, C. (1997): «Clases agrarias, estrategias familiares y mercado de trabajo», en C. GÓMEZ; J. J. GONZÁLEZ (dir.), *Agricultura y sociedad en la España contemporánea*. Madrid, CIS.
- HAKIM, C. (2000): *Work-Lifestyle Choices in the 21st Century*. Oxford, Oxford University Press.
- HALSEY, A. H. (1992): *Opening wide the doors to higher education*. Documento de Trabajo, London.
- HATCHER, R. (1998): «Class Differentiation in Education: Rational Choices?» en *British Journal of Sociology of Education*, 19(1), pp. 5-24.
- HEATH, A. F.; CLIFFORD, P. (1990): «Class inequalities in education in the twentieth century», en *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 153, pp. 1-16.
- HELLEVIK, O. (2002): «Inequality Versus Association in Educational Attainment Research: Comment on Kivinen, Ahola and Hedman», en *Acta Sociologica*, 45, pp. 151-158.
- HEYNS; BIALECKI. (1993), en H. P. BLOSSFELD; Y. SHAVIT (dir.), *Persisting Inequality*. Boulder, Westview Press.
- HOUT, M. (2004): *What We Have Learned: RC28'S Contributions to Knowledge about Social Stratification*. Manuscrito sin publicar, Berkeley (California).
- JACOBS, J. A. (1996): «Gender Inequality and Higher Education», en *Annual Review of Sociology*, 22, pp. 153-185.
- JOHNS, G. (1995): *Economía de la educación. Capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo.

- KIVINEN, O.; HEDMAN, J.; AHOLA, S. (2001): «Expanding Education and Improving Odds? Participation in Higher Education in Finland in The 1980s and 1990s», en *Acta Sociológica*, 45, pp. 172-181.
- (2002): «Changes in Differences in Participation in Expanding Higher Education: Reply to Hellevik», en *Acta Sociológica*, 45, pp. 159-162.
- LAHIRE, B. (2003): «Los orígenes de la desigualdad escolar», en Á. MARCHESI; C. HERNÁNDEZ GIL (dir.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid, Alianza.
- LONG, D. A. (2000): *Educational Immobility in Argentina from 1955-1995*. Unpublished Tesina, Wisconsin, Madison.
- LÓPEZ SÁEZ, M. (2003): *Trayectorias personales y profesionales de mujeres con estudios tradicionalmente masculinos*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- LUCAS, S. R. (2001): «Effectively Maintained Inequality: Education transitions, Track, Mobility, and Social Background Effects», en *American Journal of Sociology*, 106(6), pp. 1642-1690.
- MANZANO, D. (2001): *Inequality in Education. The dynamics of inequality in educational opportunities in Spain (1941-1971)*. Madrid, Fundación Juan March.
- MARCHESI, Á. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid, Alianza Ensayo.
- MARE, R. D. (1981): «Change and Stability in Educational Stratification», en *American Sociological Review*, 46, pp. 72-87.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004): «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares», en *El nudo de la red*, 3-4, pp. 18-32.
- MARTÍN CRIADO, E.; GÓMEZ, C.; PALOMARES, F.; RODRÍGUEZ, Á. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*. San Sebastián, Iralka.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (1994): *Determinantes de la demanda de BUP y COU. Un análisis empírico con datos de la EPF de 1991*. Carlos III, Madrid.
- (2002): *¿Habitus o calculus?* Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- (2003): «Capital y clase social. Una crítica analítica», en J. NOYA (dir.), *Cultura, reflexividad y desigualdad. La sociología de Pierre Bourdieu*. Madrid, Ediciones La Catarata.
- (2004): «Tipos de elección racional», en *Revista Internacional de Sociología*, 37.
- MATEJU (1993), EN H.-P. BLOSSFELD; Y. SHAVIT (dir.), *Persisting Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Westview Press.
- MAYORAL, D. (2005): «La teoría de los códigos: desigualdades lingüísticas en educación», en *Revista Internacional de Sociología*, 41, pp. 109-134.

- NIEWBEERTA, P.; RIJKEN, S. (1996): «Educational Expansion and Educational Reproduction in Eastern Europe, 1940-1979», en *Czech Sociological Review*, 4(2), pp. 187-210.
- PARSONS, T. (1970): «Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited», en E. O. LAUMAN (dir.), *Social Stratification*. Indianapolis, Bobbs-Merrill.
- PERUGA, R.; TORRES MORA, J.A. (1997): «Desigualdad educativa en la España del siglo XX», en VV.AA., *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades*, Fundación Argentaria-Visor Distribuciones.
- RAFTERY, A. E.; HOUT, M. (1993): «Maximally Maintained Inequality», en *Sociology of Education*, 66(1), pp. 41-62.
- SALIDO CORTÉS, O. (2001): *La movilidad ocupacional de las mujeres en España*. Madrid, CIS.
- SAN SEGUNDO, M.J. (1999): «La demanda de educación y el origen socioeconómico», en VV.AA., *Políticas de bienestar y empleo*. Madrid, Visor.
- (2001): *El impacto nacional y regional del programa de becas*. Comunicación presentada en la *Conferencia de la ASE*.
- (2003): «El gasto público en Educación», en J. SALINAS JIMÉNEZ ; S. ÁLVAREZ GARCÍA (dir.), *El gasto público en la democracia*. Madrid, Instituto de Estudios Fiscales.
- SÁNCHEZ CAMPILLO, J. (2002): *Ayudas al estudio universitario*. Madrid, Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas.
- SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H. P. (1993): «Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries», en H. P. BLOSSFELD; Y. SHAVIT (dir.), *Persisting Inequality*. Boulder, Westview Press.
- (1996): «Equalizing Educational Opportunity: Do Gender and Class Compete?», en R. ERIKSON ; J. O. JONSSON (dir.), *Can Education Be Equalized?* Oxford, Westview Press.
- SHAVIT, Y.; WESTERBEEK, K. (1998): «Educational Stratificaciton in Italiy», en *European Sociological Review*, 14(1), pp. 33-47.
- SMYTH, E. (1999): «Educational inequalities among school leavers in Ireland 1979-1994», en *The Economic and Social Review*, 30(3), pp. 267-284.
- TORCHE, F. (2005a): *Educational Stratification in Latin America*. Meeting del RC-28 de la ISA, Oslo.
- (2005b): «Privatization Reform and Inequality of Educational opportunity: The Case of Chile», en *Sociology of Education*, (en prensa).
- TREIMAN, D. J.; YAMAGUCHI, K. (1993): «Trends in Educational Attainment in Japan», en Y. SHAVIT ; H. P. BLOSSFELD (dir.), *Persisting Inequality*. Oxford, Westview Press.
- URIEL, E. (dir.). (1997): *Las cuentas de la educación en España y sus comunidades autónomas*. Madrid, Fundación Argentaria-Visor.

- WERFHORST, H. G. V. D.; SULLIVAN, A.; CHEUNG, S. Y. (2003): «Social Class, Ability and Choice of Subject in Secondary and Tertiary Education in Britain», en *British Educational Research Journal*, 29(1).
- WONG, R. S.-K. (2001): *Egalitarianism versus Social Reproduction: Changes in Educational Stratification in Five Eastern European Countries*. Comunicación presentada en el RC-28, Manheim.
- WRIGHT, E. O. (2005): *Approaches to Class Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

La televisión y el desarrollo de valores

Concepción Medrano Samaniego

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. San Sebastián

Pilar Alejandra Cortés Pascual

Facultad de Educación. Zaragoza

Santiago Palacios Navarro

Escuela de Magisterio. San Sebastián

Resumen

Uno de los objetivos de este trabajo ha sido la creación y validación de la Escala de Valores televisivos (Val-TV 0.1) basada en el modelo elaborado por Schwartz. Dentro de una investigación más amplia nos interesa avanzar en el análisis de los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos. Partimos de la hipótesis de que los propios contenidos televisivos son fuente de aprendizaje de valores. En concreto, defendemos la idea de que es posible enseñar y aprender valores a través de la televisión. Se sistematizan algunas de las investigaciones que han abordado la relación entre la televisión y los valores desde una triple dimensión: los propios contenidos; el medio en sí mismo y el lenguaje. Esta revisión nos permite defender que las condenas reiteradas a la televisión, responsabilizándola de la mayoría de los males que sufre la juventud, no pueden apoyarse en los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas. Entendemos que el telespectador incorpora la información televisiva desde distintos contextos y que la enculturación no es unidireccional.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de valores, narrativas televisivas, Escala de Valores Televisivos (Val-TV 0.1).

Abstract: *Television and value acquisition*

This paper presents as one of its objectives the development and validation of the scale of values underlying television contents (Val-TV 0.1) based on the model established by

Schwartz. Within a wider research scope, there is an interest in making progress on the analysis of implicit and explicit values beneath TV contents. This study is based on the hypothesis that television contents themselves constitute a source for learning values. In specific terms, the idea that it is possible to teach and learn values through television is advocated. Some of the research dealing with the relationship between television and values is categorized from a three-fold standpoint: the contents themselves, the medium itself and the language. As a result of this review, it can be stated that the reiterated attacks on television, making it responsible for a great part of the problems suffered by young people today, are not supported by the studies carried out by psychologists over recent decades. It is understood that viewers interpret the information provided by television from different contexts and that enculturation is not unidirectional.

Key words: teaching and learning values, TV narratives, Television Value Scale (Val-TV 0.1).

Introducción

Los *mass-media* se han introducido en nuestras vidas como nunca nos hubiéramos imaginado antes, tanto de forma cuantitativa (cantidad de medios utilizados y tiempo dedicados a los mismos) como cualitativa (influencia psicológica y social de los medios). Existen muchos trabajos tras la aparición en 1970 del texto de Halloran sobre la importancia de la televisión en la cultura actual, sin llegar a conclusiones claras respecto a su poder educativo. Las pantallas y en concreto la televisión se han incorporado a nuestra vida, hogares, relaciones sociales y tiempo libre, modificando en parte nuestra conducta. Incide en los ámbitos de desarrollo del sujeto y en la formación de éste al repercutir en actitudes, valores y normas. Aunque las investigaciones realizadas en las últimas tres décadas en el ámbito de la televisión no han logrado integrar sus datos con el desarrollo evolutivo de niños y jóvenes (Singer y Singer, 2001).

El discurso o debate sobre la televisión ha sido normalmente negativo (es contraproducente el visionado de la televisión) y defensivo (hay que protegerse de sus efectos nocivos), pero en realidad depende de múltiples factores personales y contextuales para que sea así. La televidencia es un proceso mediado, que supera la relación unidireccional de la televisión sobre los individuos e implica la capacidad de procesamiento de la información, la afectividad, la personalidad, etc., por parte del sujeto y la complejidad social desde la familia, ámbitos educativos, grupo de amigos, etc. El televidente

es una persona activa, creativa y receptiva de los mensajes generados por la televisión. En este sentido, lejos del planteamiento pesimista de con respecto a la televisión, entendemos que ésta puede ser una fuente de aprendizaje y nos parece importante atender a tres dimensiones: a) los propios contenidos; b) el medio en sí mismo; y c) el lenguaje. Al considerar las distintas investigaciones que se han realizado sobre esta temática, cada una de ellas se refiere a alguno de dichos estos ámbitos. A partir de dichos ámbitos sistematizaremos nuestra reflexión.

Nos interesa especialmente analizar los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos. Para ello nos basamos en el modelo elaborado por Schwartz y Boehnke (2003), que es el marco de referencia de una investigación actual (Palacios, Medrano y Cortés, 2005). Con este fin hemos creado una escala que nos permite, por un lado, conocer los valores percibidos por los telespectadores en los programas de televisión que más visualizan y por otro, los valores de los propios telespectadores.

Modelos teóricos sobre la influencia de la televisión

Un trabajo pionero sobre el uso de la televisión por parte de los niños es el de Schramm, Lyle y Parker (1961) que, desde un enfoque conductista, resalta el poder vertical de la emisión de la televisión sobre los infantes, aunque también comprende presenta un niño activo que hace uso del medio y no es éste quien le utiliza a él. Sin embargo, de acuerdo con Ward (2003), la investigación que se ha realizado hasta ahora es básicamente atórica o bien se ha fundamentado en una línea que enfatiza el «poder televisivo» y la «indefensión del telespectador» desde la que encontramos tres modelos teóricos generales de índole similar: 1. La teoría de la cultivación (Gerber y Gross, 1976); 2. La teoría del aprendizaje cognitivo social (Bandura, 1994) y 3. La teoría del «priming» (Jo y Berkowitz, 1994).

Concretando un poco más, Bermejo (2005) sostiene que la mayoría de los trabajos sobre televisión e infancia se pueden clasificar dentro de un continuo. En uno de los polos se encuentran las teorías que defienden la gran influencia de la televisión en la infancia y en el otro polo se ubican aquellas teorías que, inversamente, defienden que la televisión no ejerce una influencia en los niños. La teoría social de Bandura (1994); la teoría catártica (Noble, 1973); la teoría del cultivo (Gerber y Gross, 1976; Igartua, 2002) y la teoría cognitivo-neosociacionista (Jo y Berkowitz, 1994) se sitúan en el primer extremo, es decir,

dan cuenta de la influencia de la televisión en la población. Bandura interpreta que los sujetos aprenden de forma vicaria la conducta que se observa por televisión. La teoría catártica expone que disminuyen las emociones, bajo un proceso de catarsis, cuando el telespectador enfrenta sus emociones con las del medio televisivo. Por otro lado, el efecto de cultivo señala que las personas que ven mucha televisión presentan valores y comportamientos cercanos a dicho medio y entienden el mundo desde el marco televisivo. La investigación de Cheung y Chan (1996) apoya esta teoría de la cultivación, al señalar que los valores materialistas y consumistas, expuestos en la pantalla, impactan en las concepciones de los telespectadores cuanto más visualizan éstos la televisión. Por último, la teoría cognitivo-neosociacionista correlaciona la violencia de la televisión con comportamientos agresivos, aunque también señala que cuando los contenidos son pro sociales engendran asimismo efectos positivos que se manifiestan en las conductas. Esta última perspectiva incluye un elemento favorable de la televisión y el papel mediador o de filtro del propio telespectador y personas que le rodean en el visionado.

En el otro extremo del continuo se encuentran aquellas teorías que consideran que el impacto de la televisión puede no ser efectivo. Estas cuatro teorías son: la teoría de usos y gratificaciones (Blumler y Katz, 1974); la teoría del efecto del entretenimiento por regulación tensional (Zillmann y Bryant, 1996); la teoría postural (Zazzo y Zazzo, 1962) y la teoría constructivista. Desde la primera se defiende que se ve la televisión que más satisface, normalmente porque entretiene y es divertida en el caso de los niños, y en el de los adolescentes porque refleja su realidad y sus necesidades. Por lo tanto la regulación por las gratificaciones genera un tipo de usos del sujeto. En esta línea Aguaded (2000) argumenta que los niños son menos selectivos que los adolescentes en la utilización del medio televisivo. La teoría del efecto del entretenimiento señala que se ven aquellos programas que regulan nuestro estado de ánimo y nuestro ámbito social; por ejemplo, si se está recibiendo un trato agresivo y se está triste, se elegirán contenidos televisivos afectivos. Para los defensores de esta tesis el grado de entretenimiento experimentado ante un programa de televisión está relacionado con el nivel de excitación que el sujeto tiene en el momento que visualiza el programa.

Desde la teoría del entretenimiento, Zillman y Bryant (1996) defienden que los mensajes audiovisuales poseen propiedades intrínsecas que facilitan el propio entretenimiento. Así por ejemplo, nos identificamos a través de emociones positivas con los héroes (empatía) y negativas hacia los villanos. Otra de las teorías que no concede gran influencia a la televisión es la teoría postural. Ésta presenta una propuesta sobre el origen de las emociones que nos facilita la comprensión de lo que experimenta el espectador ante la pantalla, sus estados afectivos y motrices.

Por último, actualmente, de acuerdo a la revisión de la literatura, los investigadores centran su atención en la línea constructivista y culturalista, teoría en la que nos posicionamos. Se estudian los efectos de la televisión desde los conceptos de «agenda *setting*» (Severin y Tankard, 1997), «*framing*» (Hallahan, 1999; Scheufele, 2004), «*uses and gratifications*» (Rubin, 1994) o entretenimiento por regulación tensional (Zillmann y Bryant, 1996). Se podría decir que las teorías actuales consideran que la televisión no tiene una influencia directa (buena o mala) sobre la infancia sino que es una relación compleja en la que intervienen muchas variables. Las variables se pueden referir tanto al sujeto y al propio contenido del programa como al contexto de visionado. De modo que los efectos de la televisión se podrán considerar perjudiciales o beneficiosos para la persona dependiendo de las variables intervinientes que intervienen en cada contexto y de sus interacciones.

De alguna manera, se puede afirmar que la televisión se muestra igualmente capaz de modelar nuestras virtudes y nuestros defectos e influir en ellos nuestras virtudes y en nuestros defectos, y, de acuerdo a los datos disponibles, parece estar haciéndolo en ambas direcciones. Al igual que cualquier instrumento humano puede ser muy eficaz para lograr lo que deseamos. Desde los años ochenta, en que se ha efectuado empíricamente el análisis de valores de la televisión, éstos últimos han cambiado, no sólo a nivel internacional sino también en nuestro contexto. Se puede observar una progresiva tendencia hacia valores menos prosocialespro sociales, más materialistas y marginadores de la actividad social. Así mismo, se han establecido relaciones significativas inversas entre criterio moral y televisión. Es decir, cuanto más televisión se visualiza menor es el desarrollo de la capacidad de juicio moral. Aunque también se ha mostrado activa para modelar conductas pro sociales e influir en ellas conductas prosociales (Del Río, Álvarez, Del Río, 2004).

La perspectiva ecológica: el contexto audiovisual en relación con otros contextos

Entendemos, desde una perspectiva sociocultural, que el espectador es un sujeto que incorpora la información televisiva desde distintos contextos y conceptualizamos el desarrollo como una participación guiada en actividades conjuntas que tienen lugar en la propia cultura. En este sentido, pensamos que los textos audiovisuales no son unívocos

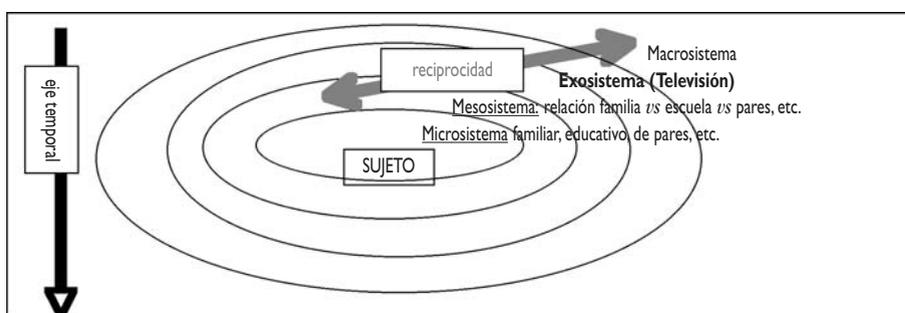
ni transmiten significados cerrados y que el aprendizaje de valores se puede realizar a través del diálogo provocado por distintos mediadores. El balance, como se ha dicho, anteriormente, no es positivo, ni negativo, lo que nos interesa es conocer qué aporta este medio frente a otros como el propio libro de texto, la radio, Internet, etc., y cómo los contenidos televisivos son susceptibles de ser reinterpretados (Medrano, 2005).

Las perspectivas constructivista y cultural-contextual ecológica de Bronfenbrenner aplicada a la investigación en el ámbito de los mass media, en concreto de la televisión, se centra en la activación de esquemas y la reconstrucción de significados por parte del receptor en contextos de aprendizaje. Es decir, no creemos que el espectador está sometido pasivamente a la influencia del medio, sino que pensamos que es un sujeto activo que reconstruye los mensajes e incorpora la información mediada desde otros entornos entre los que hay que destacar a la familia y a la escuela. Dos alusiones hace Bronfenbrenner, desde su teoría ecológica, respecto a las nuevas tecnologías: la televisión, sobre todo, e Internet, en menor medida. En esta línea, estamos de acuerdo con Bronfenbrenner (1986) en que la televisión es una verdadera institución y puede ser utilizada como medio de difusión que promueva programas educativos. Así mismo, para Bronfenbrenner él (1979), la televisión es un componente del exosistema, esto es, un ambiente en el que, aunque la persona no participa activamente, le influye en su desarrollo. Y es que la televisión, desde un análisis ecológico, ofrece la posibilidad de estudiar los efectos indirectos que produce, es decir, las conductas que impide que se desarrollen, ya que dificulta o resta tiempo para las conversaciones, los juegos, etc., y las que fomenta, porque ayuda en el desarrollo cognitivo y emotivo (Bronfenbrenner, 1974).

Al respecto, la televisión como fuente ajena penetra en el microsistema del hogar, y forma parte del exosistema del sujeto. Pero aquí vamos a introducir algunos matices más (Cortés, 2005) respecto al modelo clásico de Bronfenbrenner (1979), como son la bidireccionalidad, los contextos «ocultos» o implícitos y el eje temporal aplicado al ámbito televisivo. Ha de coexistir una bidireccionalidad (Cuadro D): el exosistema televisivo impacta sobre el sujeto y sus entornos cercanos (micro y mesosistemas), sobre todo el familiar y educativo, y éstos también lo hacen respecto a dicho instrumento mediático (por ejemplo, al aplicar estrategias educativas de valoración del medio, mediar entre los contenidos y el lenguaje transmitido por la pantalla y el receptor, etc.). Además el discurso televisivo también puede repercutir en medidas macrosistémicas y viceversa, como se comprueba en las acciones políticas y legislativas en cuanto el uso de la televisión por parte de la infancia y adolescencia. Es decir, la educación en la televisión puede conllevar una intencionalidad explícita y oculta, como en cualquier otro

aprendizaje. Por último, señalamos la variable temporal, que Bronfenbrenner y Ceci (1994) introducen en su esquema bioecológico: P-P-C-T (persona, proceso, contexto y tiempo), como elemento cronosistémico para comprender el desarrollo. Así, la influencia de la televisión va a depender de la edad en la que se encuentre el sujeto y del momento social (no es igual la televisión en la época de la dictadura, que la de hace 20 veinte años o que la actual). En el siguiente cuadro representamos el marco ecológico de Bronfenbrenner, en el que la televisión ocupa el lugar exosistémico.

CUADRO I. Modelo ecológico y televisión



De acuerdo a este esquema, quizá el peligro estriba cuando la televisión pasa a ser, por ejemplo, un «miembro» del microsistema (familias que realizan todas sus actividades con la presencia de la pequeña pantalla, aparatos de televisión en todas las habitaciones de la casa, etc.) o se acaba mimetizando con el sujeto. Estas dos situaciones son perjudiciales, pero sobre todo si no existe una mediación importante en cuanto a límites y enseñanza fílmica, situacional y valorativa del medio (Medrano, 2005).

La televisión como contenido, como medio y como lenguaje

Para estudiar la televisión y su relación con el desarrollo de valores es preciso considerar tres dimensiones: a) los propios contenidos; b) el medio en sí mismo y c) el lenguaje. Las distintas investigaciones realizadas en este ámbito han abordado alguna de estas dimensiones. Aunque el objetivo de nuestra reflexión se refiere, sobre todo, a

cómo trabajar los valores a través de los contenidos, también presentamos a continuación aquellos trabajos que se han realizado bajo el prisma de la televisión como medio y como lenguaje.

En primer lugar, si nos referimos a la *televisión como medio*, nos encontramos con algunos datos que nos pueden hacer reflexionar acerca de su poder educativo. Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright (2001) en una investigación longitudinal con 570 sujetos de 5 años a los que vuelven a estudiar tras cinco años, demuestran que las criaturas que habían empleado más cantidad de horas en ver la televisión presentan puntuaciones más altas en algunas disciplinas y, también, en determinadas actitudes.

Sin embargo, si se considera la televisión como medio, algunos investigadores manifiestan una postura crítica frente a la misma. Sobre todo porque ha llegado a sustituir a las tertulias en familia, a los juegos, a las actividades al aire libre, etc., actividades que contribuyen a la cohesión familiar. También se destaca desde esta perspectiva crítica que las herramientas audiovisuales producen al menos dos efectos: los relacionados con la alteración en los sistemas de actividad y aquellos que tienen que ver con la propia estructura funcional de la psique humana, en las áreas cognitivas y emocionales.

En segundo lugar queremos destacar también *el tipo de lenguaje*, que se interpreta como estimulador del desarrollo en diversos aspectos funcionales. La televisión concentra en un mismo escenario sensorial la imagen visual, la palabra, el movimiento y la imagen musical (Beentjes, Koning y Huysmans, 2001; Petty, Priester y Briñol, 2002; Buckingham, 2003). La fuerza y poder de la televisión se explica, exactamente, por la posibilidad de ofrecer imágenes visuales en acción combinándolas con los mensajes auditivos. Este hecho favorece *el aprendizaje observacional*, a través del cual los telespectadores al observar el modelo, es posible que repitan complejos patrones de conducta.

También hay que señalar que este aprendizaje puede producirse independientemente de que exista reforzamiento positivo o negativo. En un trabajo empírico, Camino, Batista, Reis, Rique, Luna, y Cavalcanti (1994) analizan el contenido moral de las verbalizaciones y comportamientos de los personajes de una telenovela. Las categorías se establecen de acuerdo a los estadios kohlberianos, y se analiza la concordancia o no con la simpatía hacia el personaje. La muestra, compuesta de adolescentes de 14 años, manifiesta más cercanía por personajes que son buenos amigos y no imponen castigos expiatorios, como se definiría en un estadio 3 de Kohlberg (conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales). Mientras que los personajes que despiertan menos simpatía, en torno al estadio 1 (heterónimo), son los que ejercen dominio, agresiones y chantaje.

En tercer lugar queremos analizar la televisión y el propio *contenido* que vehicula. Son muchas las investigaciones que demuestran la influencia de la televisión como modelo de aprendizaje en las percepciones y conductas de la infancia y adolescencia. Sin embargo, una gran parte de estos trabajos se han realizado en el ámbito de la visualización de actos violentos (Bryant y Zillmann, 2002; Ward, 2003), así como conductas que promueven valores materialistas y consumistas (Cheung y Chan, 1996). Dichos trabajos en sus conclusiones destacan el aumento o tendencia hacia la conducta agresiva, materialista o con sexualidad incorrecta, en aquellos sujetos que ven habitualmente escenas de violencia, consumismo o sexo soez en la televisión. Aunque en un análisis más matizado, también, se ha demostrado que cuando la violencia es injustificada decrecen las actitudes agresivas de los sujetos estudiados (Hoyt, 1970; Berkowitz y Powers, 1979; Palmer y Dorr, 1980).

Krcmar y Cooke (2001) exponen la relación que existe entre el razonamiento moral de los niños y la percepción de la violencia televisiva. En una muestra de 184 niños, con una edad media a de 7 años, hallan una relación significativa entre su razonamiento moral y la percepción de la violencia. De alguna manera, se podría decir que a mayor edad, los sujetos tienden a percibir los motivos e intenciones de las otras personas, mientras que los más pequeños se inclinan por «vengar» una mala acción.

En el trabajo de McCrary (1999) se analizan los valores que transmiten los héroes y heroínas a través de la televisión en un grupo de 17 niños en una guardería de Alabama. La mayor parte de los personajes transmiten valores negativos, en el sentido de agresividad y violencia, a los pequeños y, por ello, se comportan así al imitar estos actos. Sólo hay cuatro héroes y heroínas (Aquaman, Cat Woman, Hercules y Wonderwoman) con referencias positivas al difundir, según el autor, valores democráticos (libertad, justicia, responsabilidad, búsqueda de felicidad, seguridad, propiedad e igualdad de oportunidades). De todas formas, se ha comprobado que la edad de los telespectadores y el contexto donde se produce la acción son factores muy relevantes a la hora de investigar la influencia de los actos violentos en las actitudes y conductas de los niños y adolescentes. Es decir, la visualización de los actos violentos no ocurre en el «vacío» y es necesario analizar las variables intermedias que interactúan en el contexto del visionado.

Igualmente Raffa (1983) con la técnica del análisis de contenido ha estudiado algunas narraciones televisivas y su influencia en el desarrollo moral, en sujetos de 6 a 12 años. Este autor establece para su análisis 22 valores sociales «positivos» y sus valores contrapuestos teniendo como base la teoría de los valores de Rokeach (1973). En su investigación recoge la frecuencia con la que se presentan los valores tanto

positivos como los contravalores, y «la intensidad» de los mismos. Esta última variable es muy relevante para relacionar la visualización de algunos programas televisivos y el razonamiento moral. Este autor demuestra que los valores antisociales se presentan con más intensidad que los positivos. Sin embargo, también expone que en los contenidos televisivos están presentes las conductas prosocialespro sociales,, por ejemplo: la preocupación por los demás y la prudencia. Estas conductas se repiten en su análisis con suficiente frecuencia e intensidad como para ser explotadas desde el punto de vista educativo. Rosenkoetter, Huston y Wright (1990), con una muestra de edades idénticas a Raffa, correlacionan las horas de visionado, el programa y la edad con el nivel de razonamiento moral, y llegan a la conclusión de que la televisión no activa los conflictos cognitivos ni el avance moral, sobre todo en los sujetos más pequeños. En nuestra opinión este resultado está condicionado porque se centran demasiado en el número de horas, los sujetos poseen una corta edad para el estudio y no se ha facilitado ayuda para el uso del medio. Tanto en un trabajo como en otro, se puede concluir que resulta imprescindible que los agentes educativos intervengan e introduzcan el diálogo y las discusiones morales a partir de los contenidos televisivos por el gran potencial didáctico que poseen. Creemos que aparecerían resultados totalmente diferentes en los trabajos anteriores si existiese una mediación cultural en el visionado.

Los contenidos televisivos también pueden desarrollar otras capacidades (Gale, 2001). En una investigación realizada por Low y Durkin (1998) con una muestra de 96 sujetos en edades comprendidas entre 6 y 12 años, demuestran que las narrativas televisivas (series policíacas policíacas americanas) favorecen, a medida que aumenta la edad de los sujetos, la capacidad de establecer relaciones causales, a distintos niveles, entre las diversas escenas. En la misma línea, Muir (1993) analiza los valores de la serie norteamericana de gran audiencia, “*Captain Planet and the Planetears*”, como valores positivos (conservación del medio ambiente, cooperación, no acomodación ante los problemas, responsabilidad personal) en su gran mayoría, aunque se contradicen con otras actitudes más egoístas (lucimiento de los protagonistas) y de excesiva violencia, simplificación o exageración de temas complejos como el medioambiental. Los personajes ficticios tienen voz de personas conocidas (actores y presentadores) y ello produce un mayor efecto de credibilidad y de implicación del telespectador.

Pasquier (1996) demuestra que las series televisivas para los adolescentes en el contexto francófono han constituido un fenómeno social. Los contenidos televisivos que más influencia han tenido han sido tanto los de series americanas como con los de series nacionales (francesas). Concretamente, todas estas producciones han repercutido en la construcción de la identidad de género en la infancia y en la adolescencia.

En la misma dirección, Potter (1990), con una muestra de 308 sujetos, entre 11 y 18 años, concluye que cuanto más televisión ven los estudiantes en EE UU más valores convencionales de la clase media norteamericana poseen los jóvenes, como son el valor de la verdad, el trabajo, el esfuerzo, el bien vence el mal, etc.; ideas morales muy propias y difundidas en la televisión de dicho país. Así mismo, Tan, Nelson, Dong y Tan (1997) señalan, mediante la escala de Rokeach, que los telespectadores ven más aquellos programas que coinciden con sus propios valores. Trabajan con angloamericanos, hispanos y nativos americanos. Estos últimos siguen esos programas porque se identifican con sus contenidos, y los dos primeros como una forma de socialización en los valores dominantes.

En España ha ocurrido un caso diferente, porque, hasta hace una década aproximadamente, no existían programas que representaban los valores propios de los niños y jóvenes españoles. Así, Iglesias (1994) hace una década defendía que los adolescentes españoles no se sentían identificados con los programas, noticias y series, normalmente norteamericanas, por representar un mundo demasiado perfecto e ideal, y de alguna manera, lejos de su realidad cotidiana. La influencia más notable que destacaba respecto a los contenidos televisivos era la del culto al cuerpo y la importancia de las «marcas», pero no se impactaban con escenas sexuales, xenófobas o de marginación social.

En la actualidad, aunque no disponemos de demasiados datos concretos, creemos que esto ha cambiado porque por un lado, la televisión española ofrece una dieta con contenidos más cercanos a la realidad del adolescente del país y por otro, porque los adolescentes, en general, comparten ciertos valores como el consumismo, el culto al cuerpo, etc.

Aunque Aguaded (2000) destaca que los adolescentes buscan una programación más específica, que les sirva realmente, y no como una actividad solamente divertida, como lo suelen hacer los niños. Sevillano (2004) describe los programas, únicamente culturales y formativos, que siguen los jóvenes madrileños entre 18 y 30 años. De entre este tipo de programas, los preferidos son *Los Simpson*, *Noticias*, *Documentos TV*, *Telediarios* y *Cuéntame como pasó*, porque proyectan valores intelectuales, estéticos, cívicos, éticos (tolerancia, solidaridad, respeto) y espíritu crítico.

En síntesis, en las investigaciones analizadas sobre la influencia de la televisión en la socialización de los jóvenes, hay que destacar la importancia que posee el hecho de que éstos reconozcan sus propios valores y contravalores en los contenidos visualizados. Así como que los perciban funcionales para sí mismos. Sin olvidar que en un futuro muy próximo, la televisión interactiva y temática va a tener una gran acepta-

ción, sobre todo entre los jóvenes (Knupfer y Gram, 1997), porque se elige de forma personalizada los contenidos más cercanos a las ideas y los valores propios. En esta línea se dirigen las propuestas de Evangelista (2005) y Curyer (2005) en torno a la relación entre televisión interactiva e Internet. El primer autor presenta una propuesta de club, a través de ambas tecnologías, dirigido a jóvenes italianos que necesitan ayuda acerca de temas personales y laborales, y pueden conseguirla autónomamente desde ambos medios. Así mismo la segunda autora, en un contexto australiano, ofrece una web (www.myfuture.edu.au) y un medio televisivo, aunque éste se está construyendo, como servicio de información sobre ocupaciones, cursos, cómo realizar proyectos individuales y de carrera, etcétc., en donde el tema de los valores es relevante en cuanto al diagnóstico profesional que se propone.

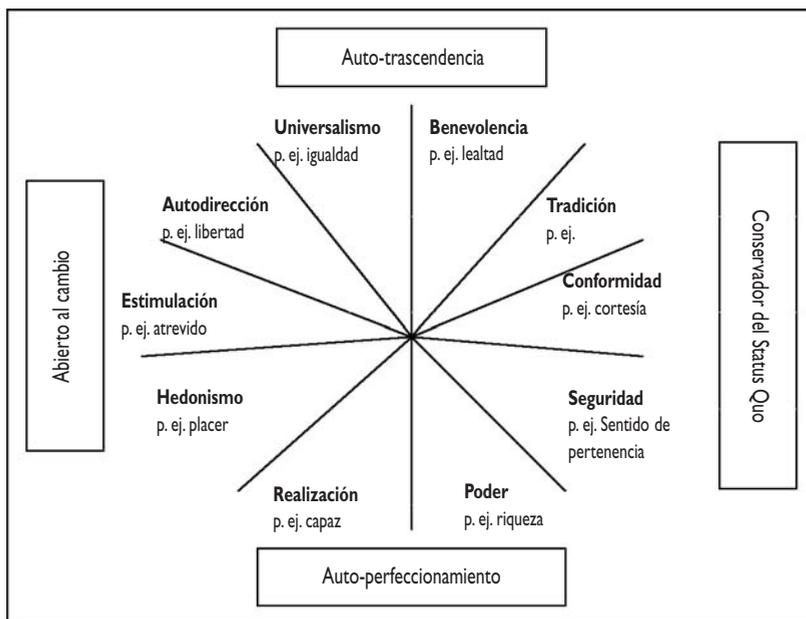
En definitiva, entendemos que los *contenidos televisivos* más allá del propio *medio* son una fuente de aprendizaje. Esta concepción significa que resulta imprescindible una intervención educativa que facilite la recontextualización de los valores que se transmiten a través de dicho medio. La decodificación de los mensajes es una de las estrategias que favorece la participación frente a la falta de implicación de los telespectadores. La explicitación de los distintos valores que impregnan los contenidos televisivos, puede también evitar la profunda escisión que existe, en ocasiones, entre «el currículum escolar» y el adquirido mediante la televisión. Se parte, pues, de la hipótesis de que los propios contenidos son fuente de aprendizaje a través de las narraciones televisivas.

Los valores en las narraciones televisivas desde el modelo de Schwartz

Con el fin de poder analizar los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos se propone el modelo elaborado por Schwartz y Boehnke, (2003). Estos autores conceptualizan los valores como representaciones cognitivas con origen en las necesidades biológicas básicas, en las de interacción social y en las demandas de las distintas institucionales sociales. Aunque también se interpretan como una construcción individual de una meta transituacional (valores finales/instrumentales) donde las metas expresan intereses (individuales/colectivos/ambos) que tienen que ver con un dominio motivacional (disfrute, seguridad, logro, autodirección, conformi-

dad, pro socialidad, poder social y madurez) y que estos intereses son evaluados dentro de un rango de importancia/no importancia como principios de actuación del individuo. Se puede observar la estructura del sistema de valores propuesta por Schwartz en el siguiente cuadro:

CUADRO II. El modelo de Schwartz



El modelo de Schwartz y puede considerarse como una integración del modelo de Rokeach y las perspectivas más culturalistas que se han centrado en categorizar los valores en dominios motivacionales y/o de contenido con el objetivo de conocer la estructura subyacente a los sistemas de valores.. En nuestra opinión, este modelo tiene la enorme ventaja de ofrecer una clasificación sólida no sólo desde el punto de vista teórico- conceptual, sino que también posee un refrendo estadístico-experimental que nos puede facilitar enormemente el análisis de valores, en las narraciones televisivas, de manera cuantitativa a partir de la creación de un instrumento “ad hoc”.

La estructura de valores propuesta por este autor, nos ofrece un esquema de interpretación de las conductas visualizadas en las narraciones televisivas, en términos de valores. Aunque, no se trata en sentido estricto de una teoría, sino más bien de un

esquema categorial que nos facilita un trabajo empírico experimental. De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el modelo de Schwartz nos ofrece, también, un marco de referencia para poder trabajar junto con el profesorado los valores que quieren desarrollar en sus alumnos y la discrepancia con los valores que se transmiten en las narraciones televisivas. Es decir, no basta con utilizar el diálogo únicamente en los textos audiovisuales, sino que es necesario que los profesores y adultos también lo incorporem en otros contextos de desarrollo de forma que se garantice una cierta coherencia en el proceso educativo.

La escala de Dominios de Valores Televisivos (Val TV 0.1)

Uno de nuestros objetivos, dentro de una investigación más amplia, ha sido la elaboración y/o adaptación de un instrumento para evaluar los valores que se perciben en los programas televisivos. Además, en una segunda fase, se pretende conocer las relaciones entre los valores percibidos en los programas televisivos por los telespectadores y sus propios valores. Así como las relaciones que existen entre los valores personales y/o percibidos e índices de consumo y dieta televisiva.

Desde este marco de referencia, se ha elaborado la escala de Valores Televisivos (véase Anexo I. Val TV 0.1) con el fin de poder analizar los valores percibidos en aquellos programas que más visualizan los telespectadores y relacionarlos con los valores que el propio sujeto manifiesta como relevantes en su vida.

La Escala de Valores Televisivos es una adaptación de la Escala de Valores original creada por Schwartz (SVS) y consiste en dos subescalas (valores personales y valores televisivos) en cada una de las cuales se presenta el listado de 10 ítems acompañados de una pequeña descripción de los mismos.

En la primera subescala (valores personales) se dispone de dos sistemas de recogida de datos. Por un lado, los sujetos otorgan una valoración a cada uno de los diez dominios o ítems en forma de escala Likert con cinco opciones (desde totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo). Posteriormente los sujetos ordenan los diez dominios en función de la importancia que tiene cada uno para ellos mismos. Puntuando el 1 como el valor al que otorgan más importancia y así consecutivamente hasta el 10.

En la segunda subescala (los valores televisivos), este mismo proceso se repite pero ahora considerando el programa de televisión que más le gusta a cada uno de los sujetos.

De esta forma se obtienen dos series de datos sobre valores personales y televisivos que nos aportan un índice más respecto a la validez y fiabilidad de este instrumento. Nuestra escala ha sido validada mediante el análisis multidimensional y podemos afirmar que es estructuralmente una réplica de la escala original de Schwartz. Los resultados hallados nos posibilitan avanzar en el tema de valores personales y televisivos al disponer de una herramienta fundamentada en un modelo teórico cuya validez ha sido refrendada estadísticamente (Medrano, Palacios y Aierbe, 2006).

A modo de conclusión: la educación en el medio televisivo

Las condenas reiteradas a la televisión, responsabilizándola de la mayoría de los males que sufre la juventud, no pueden apoyarse en los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas. Creemos que este medio puede tener un papel formativo. Es decir, no sólo puede ser una fuente de aprendizaje sino que se puede constituir en una fuente de formación afectiva, social y de pensamiento (Bermejo, 2005).

Aunque si bien es verdad que los datos que poseemos son contradictorios. En ocasiones, se demuestra que las criaturas familiarizadas con la televisión son más creativas (Corominas, 1999). Mientras que otros trabajos sostienen que el propio medio televisivo ritualiza procesos imaginativos, encauzándolos hacia situaciones sin misterio, héroes mecanizados y finales sin ninguna emoción. El informe de Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger, y Wright (2001) sobre la influencia de la televisión en el comportamiento cognitivo de los niños demuestra la imprecisión que supone afirmar que la televisión genera pasividad en éstos o que disminuye su capacidad lectora.

Por otro lado, como se ha analizado a lo largo de esta reflexión, también existen datos que demuestran que la televisión presenta modelos edificantes a través de situaciones cotidianas donde la colaboración, las relaciones con personas diferentes, el respeto, etc. están presentes. Montero (2006), en una investigación reciente con adolescentes, demuestra que la televisión no tiene tanta capacidad para imponer sus significados e insiste en la necesidad de estudios serios que clarifiquen la compleja relación de los adolescentes con el medio televisivo.

De acuerdo a estos resultados, nos parece importante, desde la perspectiva psico-educativa, plantearnos la necesidad de contrarrestar los efectos negativos de este *medio* a través de los propios *contenidos* que presenta como fuente de aprendizaje.

Estamos convencidos de que existen argumentos suficientes para compartir con otros autores la idea de que la institución escolar se equivoca viendo un competidor en la televisión. Esta última ha pasado a ser junto con la escuela en las sociedades llamadas «avanzadas» los dos hechos culturales a los que la infancia dedica la mayor parte de su tiempo de vigilia. La televisión ya no es únicamente un entretenimiento sino que se ha convertido en uno de los grandes enculturizadores de la infancia (Palmer y Dorr, 1980; Álvarez y Del Río, 2004).

En nuestra opinión, resulta de gran relevancia que durante la infancia y la adolescencia del sujeto, que se hará adulto, se le forme en el medio televisivo con el fin de que sea crítico, activo e inteligente con el uso del mismo. No podemos plantear los efectos de la televisión en términos de impacto inevitable. Si así fuera nos encontraríamos con conductas meramente imitativas o reproductoras dónde no tendría cabida la influencia educativa a través de la mediación de los adultos en el contexto familiar o escolar. Es decir, se puede «andamiar» a las generaciones más jóvenes para que negocien sus identidades y sus reglas socio morales. Los textos televisivos deben invitar a un diálogo que proporcionen nuevos significados a través de la reflexión y de la reconstrucción de aquellos valores en los que deseamos educar.

Nos parece interesante la exposición de Buckingham (2003) sobre la educación de los medios, no como un instrumento de protección de la infancia sobre sus efectos perniciosos, sino como el asesoramiento y orientación en un aprendizaje autónomo de los medios, que comprende varios análisis (textual estricto; valorativo y crítico; y de los contextos sociales, económicos e históricos que rodean al medio) y la participación activa (producción de los medios). Es urgente que los centros educativos se planteen cómo educar a sus alumnos respecto al conocimiento, crítica y dominio de los principales medios de comunicación audiovisual, como también expresa Sevillano (2001, 2004).

En este sentido la escala que presentamos nos permite disponer de un instrumento de medida de los valores personales y televisivos que mantiene en esencia la estructura del modelo original propuesto por Schwartz. El análisis multidimensional realizado muestra semejanzas y diferencias entre los dominios que permiten concluir que tanto nuestra escala como la Schwartz están midiendo el mismo constructo: la axiología personal básica. La Escala de de Valores Televisivos alcanza una alta fiabilidad y validez de constructo. No obstante, la muestra dónde se han recogido los datos para la validación del instrumento corresponde a la fase piloto de una investigación más amplia y uno de nuestros objetivos era comprobar la validez del instrumento, para en su caso, realizar los ajustes correspondientes. Aunque la verdadera validez de

la escala se obtiene cuando sirve como elemento sensible ante adolescentes y jóvenes con diferentes hábitos y valores televisivos. Por tanto, estos resultados han de ser confirmados en una investigación posterior. No obstante, se presenta un instrumento sencillo, de fácil aplicación y fiable para conocer los valores personales y los percibidos por los jóvenes en los programas de televisión que más ven. Igualmente, creemos que además de su función evaluadora, la propia escala puede ser un instrumento útil para fomentar la reflexión y la explicitación de los valores que uno mismo manifiesta y los que percibe en aquellos programas que más visualiza. La explicitación y toma de conciencia de los valores, nos parece un aspecto muy relevante desde el punto de vista psicoeducativo.

La escala de Valores Televisivos puede ayudarnos, también, a traducir los mensajes implícitos transmitidos por el medio, compartirlos con los demás y desarrollar una actitud crítica. El propio conocimiento por parte del profesorado del modelo de Schwartz, así como de estrategias específicas de trabajo en el aula (aspectos instrumentales y técnicos) resulta necesario para comenzar una intervención educativa.

Referencias Bibliográficas

- AGUADED, J. I. (2000): *Televisión y telespectadores*. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones.
- ANDERSON, D. R.; HUSTON, A. C.; SCHMITT, K. L.; LINEBARGER, D. L.; WRIGHT, J. C. (2001): «Early Childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study», en *Momographs of The Society for Research in Child Development*, 264, (66), p. 1.
- BANDURA, A. (1994): «Social cognitive theory of mass communication», en J. BRYANT, y D. ZILLMAN (eds.): *Media effects: Advances in theory and research*. HILLSDALE, NJ; ERLBAUM.
- BEENTJES, J. W. J.; KONING, E.; HUYSMANS, F. (2001): «Children's comprehension of visual formal features in television programs», en *Applied Developmental Psychology*, 22, pp. 623-638.
- BERMEJO BERROS, J. (2005): *Narrativa audiovisual. Investigación y aplicaciones*. Madrid, Pirámide.
- BERKOWITZ, L.; POWERS, P. C. (1979): «Effects of timing and justification of witnessed aggression on the observers' punitiveness», en *Journal of Research in Personality*, 13, pp. 71-80.

- BLUMER, J.; KATZ, E. (1974): *The uses of mass communications*. Beverly Hills, CA: Sage.
- BRONFENBRENNER, U. (1974): «Developmental Research, Public Policy, and the ecology of childhood», en *Child Developmental*, 45, pp.1-5.
- (1979): *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press. (Traducción en castellano, *La ecología del desarrollo humano*. Madrid, Paidós,. 1987).
- (1986): «Ecology of the family as a context for human development», en *Research perspectives*, 22, (6), pp.723-742.
- BRONFENBRENNER, U.; CECI, S. (1994): «Nature-Nurture Reconceptualized in development perspective: a bioecological model», en *Psychological Review*, 101, (4), pp. 568-586.
- BRYANT, J.; ZILLMANN, D.(2002): *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey, LEA.
- BUCKINGHAM, D. (2003): *Media education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, Polity Press.
- CAMINO, C. S.; BATISTA, L.; REIS, R.; RIQUE, J.; LUNA, V.; CAVALCANTI, M. G. (1994): «A transmissão de valores morais em personagens de TV», en *Psicología: Reflexão e Crítica*, 7, (1-2), pp. 29-46.
- CHEUNG, C.; CHAN, C. (1996): «Televisión viewing and mean world value in Hong Kong's adolescents», en *Social Behavior and Personality*, 24, pp.351-364.
- COROMINAS, A. (1999): *Modelos y medios de comunicación de masas*. Bilbao, Desclee y Brouwer.
- CORTÉS, P.A. (2005): *Un marco psicoecológico para la educación. Modelo, investigación y repercusiones*. Valencia, Promolibro.
- CURYER, S. (2005): *myfuture.edu.au. Australia's online career service*. AIOSP Conference International,. Lisboa.
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A.; DEL RÍO, M. (2004): *Pígalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, Fundación Infancia Aprendizaje.
- EVANGELISTA, L. (2005): *TVJ and Internet based club jobs*. AIOSP Conference International. Lisboa.
- GALE, K. L. (2001): *The sins and virtues of prime time television*. Minnesota, University of Minnesota.
- GERBER, G.; GROSS, L. (1976): «Living with television: the violence profile», en *Journal Communication*, 26, pp.173-199.
- HALLAHAN, K. (1999): «Seven Models of Framing: Implications for Public Relations», en *Journal of Public Relations Research*, 3, pp. 205-242.

- HALLORAN, J. (1970): *Los efectos de la Televisión*. Madrid, Editorial Nacional.
- HOYT, J. L. (1970): «Effect of media violence “justification” on aggression», en *Journal of Broadcasting*, 14, pp. 455-464.
- JO, E.; BERKOWITZ L. (1994): «A priming effect analysis on media influences: an update», En J. BRYANT, Y D. ZILLMAN (eds.): *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ,: Erlbaum.
- IGARTUA, J.J. (2002): «El análisis del sistema de mensajes: hacia una definición de la violencia desde el proyecto de indicadores culturales», en *Cultura y Educación*, 14, (1), pp.43-54.
- IGLESIAS, J. (1994): *Influencia de la televisión en la infancia y adolescencia andaluza*. Sevilla, Consejería de Trabajo y Asuntos Sociales.
- KNUPFER, N. N.; GGRAM, T. E. (1997): *Obstructive interactive television designs: The influence of Cultura, Gender and Power*. Annual Conference of the International Visual Literacy Association Cheyenne.
- KRCMAR, M.; COOKE, M. C. (2001): «Children´s Moral Reasoning and Their Perceptions of Televisión Violence», en *Journal of Communication*, 51, pp. 300-316.
- LOW, J.; DURKIN, K. (1998): «Structure and causal connections in children´s on line television narratives. What develops?», en *Cognitive Development*, 13, pp. 201-225.
- MCCRARY, J. H. (1999): *Children´s heroes and heroines: developing values manifested through artwork*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Point Clear:AL. (pp.17-19).
- MEDRANO, C. (2005): «¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas?», en *Revista de Educación*, 338, pp. 245-270.
- MEDRANO, C.; PALACIOS, S.; AIERBE, A. (2006): «Análisis multidimensional de la escala de dominios de valores televisivos», en F. BACAICOA; J. DE DIOS HUGARTE Y AMÉZ (eds.), *Psicología del desarrollo y Desarrollo Social*. Bilbao, Psicoex.
- MONTERO, Y. (2006): *Televisión, valores y adolescentes*. Barcelona, Gedisa.
- MUIR, S.A. (1993): *Visual Argument for Social ends: Captain Planet and the integration of environmental values*. Annual Meeting of the Speech Communication Association. Miami Beach.
- NOBLE, G. (1973): «Effects, of different forms of filmed agresión on children´s constructive and destructive play», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, pp. 54-59.1.
- PALACIOS, S.; MEDRANO, C.; CORTÉS, P.A. (2005): «Valores y preferencias televisivas una experiencia universitaria», en *Comunicar*, 25, p. 290.

- PALMER, E. L.; DORR, A. (ed.) (1980): *Children and the Faces of Television*. New York, Academic Press.
- PASQUIER, D. (1996): «Teen Series´ Reception: Television, Adolescente and Culture of Feelings», en *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3, (3), pp.351-373.
- PETTY, R. E.; PRIESTER, J. R.; BRIÑOL, P. (2002): «Mass Media Attitude Change: Implications of the Elaboration Likelihood Model of Persuasion», en J. BRYANT Y D. ZILLMANN: *Media effect. Advances in Theory and Research*. New Jersey, LEA.
- POTTER, W. J. (1990): « Adolescents´ perceptions of the primary values of televisión programming», en *Journalism Quarterly*, 67, pp. 843-853.
- Raffa, J. B. (1983): «Television: The Newest Moral Educator», en *Phi Delta Kappan*, 65, (3), pp. 214-215.
- ROSENKOETTER, L. I. ; HUSTON, A. C. ; WRIGHT, J. C. (1990): «Television and the moral judgement of the young child», en *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, pp. 123-137.
- RUBIN A.M. (1994): «Media Uses and Effects: A Uses and Gratifications Perspective», en J. BRYANT Y D. ZILLMANN (eds.): *Media Effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- SCHRAMM, W.; LYLE, J.; PARKER, E. (1961): *Television in the Lives of our Children*. Stanford, Stanford University Press.
- SCHWARTZ, S. H.; BOEHNKE, K. (2003): «Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis», en *Journal of Research in Personality*, 38, pp. 230-255.
- SCHEUFELE, B. (2004): «Framing-effects approach: A theoretical and methodological critique», en *Communications*, 29, pp. 401-428.
- SEVERIN W.J.; TANKARD, J.W. (1997): *Communications Theories: Origins, Methods, and Uses in the Mass Media*. New York, Longman Publishers.
- SEVILLANO, M. L. (2001): «La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes de 14-18 años», en *Revista de Educación*, 326, pp.333-353
- SEVILLANO, M. L. (2004): *Evaluación de programas culturales-formativos de la televisión pública*. Madrid, Dykinson.
- SINGER, D. G.; SINGER, J. L. (2001): *Handbook of Children and the Media*. California, Sage Publications, Inc.
- TAN, A.; NELSON, L.; DONG, Q.; TAN, G. (1997): «Value acceptance in adolescent socialization: A test of a cognitive-functional theory of television effects», en *Communication Monographs*, 64, pp. 82-97.

WARD, M. (2003): «Understanding the role of entertainment media in the sexual socialization of American: A review of empirical research», en *Developmental Review*, 23, pp. 347-388.

Zazzo, R. ; Zazzo, B. (1962): «Les films pour les enfants de 7 à 12 ans», en R. ZAZZO (ed.): *Conduites et conscience*. Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.

ZILLMANN, D.; BRYANT, J. (1996) : «El entretenimiento como efecto de los medios»,. En J. BRYANT; D. ZILLMANN (eds.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías*. Barcelona, Paidós Comunicación.

¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad

Maria Pallisera Díaz

Maria Rius Bonjoch

Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona

Resumen

La actividad profesional es fundamental en la vida de cualquier persona y en el caso de las que padecen una discapacidad tiene una gran importancia para contribuir a configurar su identidad adulta. En este sentido, la finalidad del artículo es valorar la importancia del trabajo en los procesos de participación social y de calidad de vida de las personas con discapacidad. Por ello, en el artículo se pone de manifiesto la relación que se establece entre la dimensión laboral y la integración social de los individuos con discapacidad mediante el análisis de investigaciones desarrolladas en nuestro contexto, entre las que figuran diversos estudios realizados por nuestro grupo de investigación durante los últimos años. Con la voluntad de conocer con más detalle esta cuestión, se presenta una investigación reciente realizada por nuestro equipo. En ella desarrollamos un estudio de casos centrado en personas con discapacidad psíquica que han participado en experiencias de integración laboral en el mercado ordinario, con el objetivo de obtener información sobre la incidencia de la inserción laboral en diferentes dimensiones de la vida de los trabajadores con discapacidad. Los resultados nos permiten valorar que la experiencia genera cambios positivos, sobre todo a nivel personal (expectativas personales, potenciación del proyecto de vida, mejora de competencias...). Sin embargo, a pesar de que se aprecian mejoras en la dimensión social, el estudio plantea la necesidad de emprender acciones alternativas para potenciar la participación comunitaria de las personas implicadas en la investigación. El artículo concluye con algunas propuestas orientadas a mejorar los procesos de inserción social del colectivo.

Palabras clave: empleo con apoyo, integración laboral, integración social, personas con discapacidad, identidad adulta, calidad de vida, investigación cualitativa, estudio de casos.

Abstract: *What happens after work? Going further than labour integration for disabled people*

Professional activity is crucial in the life of any person and particularly so in the case of disabled people so that they can assume their identity as adults. In that way, this article aims to value the importance of work in the processes of social participation and quality of life of disabled people. Hence, this article reveals the relation established between labour dimension and social integration of disabled individuals by means of the analysis of a research project developed in our context; some of them are studies completed by our group during the past few years. In order to know further about this question, a recent case study –also carried out by our research group– is presented. Mental disabled people who have participated in labour integration in the ordinary labour market become the focus point of this study. The objective is to gather information about the importance of labour integration with respect to different aspects of their life. The results show that positive changes are experienced, particularly at a personal level (personal expectations, improvement in life prospects and skills...). However, in spite of improvements in social aspects, this research discloses an urgent need for setting up alternative initiatives to empower disabled people to be part of other activities within their community. This paper concludes with some proposals to improve social integration of disabled people in their community.

Key words: supported employment, labour integration, social integration, disabled people, adult identity, quality of life, qualitative research, case study.

Introducción: trabajo, vida adulta y discapacidad

La inserción laboral de las personas con discapacidad, y consecuentemente su inserción social, es aún hoy un tema pendiente. A pesar del reconocimiento internacional de la igualdad de derechos de las personas con discapacidad, y de las medidas que se establecen para la atención del colectivo, estas personas experimentan hoy serias dificultades para conseguir, encontrar y mantener un trabajo. La situación es compleja si tenemos en cuenta los últimos datos de «La Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud de 1999» del INE (2002). En ella se muestra que, en 1999, la *tasa de actividad* entre las personas con discapacidad era del 32,29%, mientras que para el conjunto de la población era el doble: 64,49%. Sigue la misma tendencia la *tasa de paro* que en el colectivo de personas con discapacidad era de un 26,09%, mientras que la tasa de paro de la población general era del 16,55% (Casado,

2002, p.15). Estos datos muestran que los índices de desempleo de la población discapacitada eran aproximadamente el doble que los del resto de la población.

En relación al espacio laboral ocupado por las personas con discapacidad, la situación es la siguiente: aunque la inserción en el entorno ordinario constituye una de las finalidades últimas en las declaraciones de los organismos internacionales y en nuestra propia legislación, la gran mayoría de las acciones dirigidas a potenciar la inserción laboral de las personas con discapacidad se centran básicamente en la creación de recursos específicos para ellas. En España, el Centro Especial de Empleo (CEE) es el recurso específico desarrollado por la Administración como alternativa laboral para las personas con discapacidad. En el CEE la totalidad de los trabajadores tienen discapacidad, trabajan toda la jornada laboral estando contratados y recibiendo, como poco, el salario mínimo interprofesional¹. Los CEE constituyen en estos momentos la alternativa laboral dominante para los discapacitados que acceden a un puesto de trabajo. En España, el incremento de CEE ha sido espectacular, dado que en diez años se ha doblado su número. Así lo afirma Mora (2000) que apunta que había 21.284 personas trabajando en CEE en 1998, mientras que diez años antes, en 1988, había tan sólo 5.018 personas contratadas en este tipo de centros, lo cual indica que el trabajo protegido en España se ha incrementado un 30% anual en los años estudiados. Se puede observar la misma tendencia de crecimiento en muchos países de la zona oeste de Europa (Visier, 2000). La contribución del sector de los CEE al empleo de las personas con discapacidad es importante y, sin duda, facilitan el acceso al mundo laboral a muchas personas con dificultades. Sin embargo, no debemos obviar las críticas al sistema, que argumentan que el sector de trabajo protegido contribuye a crear nuevos espacios de segregación de las personas con discapacidad, al no fomentar el tránsito de sus usuarios hacia el mercado de trabajo ordinario (Colectivo IOÉ 1998, 2003; Esteban, 2001). Lo cierto es que, aunque los conceptos de integración e inclusión orientan actualmente las prácticas escolares, la realidad demuestra que éstos se introducen con mucha dificultad más allá de la escuela. Muchas de las trayectorias vitales de las personas con discapacidad aparecen fragmentadas: las experiencias de integración vividas en la etapa escolar se truncan cuando finaliza la obligatoria al no poder canalizarse fácilmente en procesos de inserción laboral (Casado, 2002; Palliserà y Vilà, 2005).

¹ Los Centros Especiales de Empleo (CEE) son servicios que tienen por finalidad la realización de trabajo real, de trabajo productivo, ofreciendo a cambio una remuneración y servicios de ajuste personal y social (artículo 42 de la Ley de Integración Social del Minusválido, 1982). Los servicios de ajuste personal y social engloban servicios de rehabilitación, terapéuticos, de inserción social, culturales y deportivos que procuran una mayor rehabilitación personal y una mayor adaptación a su realidad social (Garrido, 2000). La relación laboral de carácter especial queda regulada por el Real Decreto 1368/85 de 17 de julio. La organización y el funcionamiento de los CEE se regula a través del Real Decreto 2273/1985 de 4 de diciembre.

Existen unos proyectos alternativos a los CEE que también tienen la finalidad de facilitar la integración laboral de este colectivo. Se trata de los proyectos que siguen la metodología del Empleo con Apoyo (ECA). El Empleo con Apoyo consiste en ofrecer acciones formativas a sectores de la población con especiales dificultades para su integración, en hacer prospección en el mercado laboral para identificar puestos de trabajo y, posteriormente, realizar las colocaciones y el seguimiento en el lugar de trabajo para facilitar a la persona con discapacidad los aprendizajes que les permitan desarrollarse correctamente en las empresas contratantes. Se trata de un modelo que utiliza estrategias de formación para la integración con la intervención de profesionales expertos en el análisis del lugar de trabajo y en la formación en dicho puesto. Estos profesionales ofrecen la ayuda necesaria tanto al trabajador con discapacidad como al contexto laboral que lo acoge (CFO Jaime Cuspinera, 1998; Kiernan, 2001; Serra y Bellver, 2002).

La metodología del Empleo con Apoyo se inició en los años setenta en los países anglosajones (Estados Unidos y Canadá), desde donde se extendió a el resto de los países occidentales. Aunque desde la década de los ochenta se están desarrollando con éxito iniciativas basadas en esta metodología en diversos países europeos (Italia, Francia, Holanda...), en España las primeras iniciativas de proyectos desarrollados siguiendo la modalidad del ECA las encontramos a principios de los noventa, siendo Cataluña una de las comunidades donde actualmente hay más proyectos en esta línea. Las experiencias de Empleo con Apoyo se han desarrollado en nuestro contexto a partir sobre todo de los años noventa, coincidiendo con el enorme crecimiento experimentado por los centros especiales de empleo².

En la actualidad, se reconoce que estos programas son más eficaces que los servicios tradicionales y que las alternativas laborales de carácter segregado, puesto que mediante esta metodología se consigue un número más elevado de personas con discapacidad en entornos de trabajo ordinarios (Pallisera et al., 2003; Verdugo, 2001). La investigación sobre las experiencias de inserción laboral de personas con discapacidad en entornos de trabajo ordinarios mediante ECA demuestra que el colectivo puede realizar de forma eficaz un trabajo en las empresas de la comunidad si cuentan con el apoyo y el seguimiento necesarios (Serra y Bellver, 2002; Serra, 2004).

El objetivo de este artículo es valorar, a partir del conocimiento sobre el desarrollo e impacto de los procesos de inserción laboral de los discapacitados en entornos ordinarios, el papel del trabajo en los procesos de participación social y en la calidad de vida de las personas con discapacidad. En estos momentos disponemos ya de una trayectoria

² En Pallisera et al. (2003) se analiza el desarrollo de los servicios laborales para personas con discapacidad en España y se contextualiza el origen y expansión de la metodología del empleo con apoyo en nuestro contexto.

de experiencias consolidadas y líneas de investigación sobre el tema en nuestro contexto. Los estudios sobre la participación de las personas con discapacidad en la vida adulta se han centrado en la dimensión laboral y en plantear orientaciones para mejorar las oportunidades y estrategias laborales del colectivo. Ahora bien, nos preguntamos lo siguiente: ¿en qué medida el trabajo contribuye a la creación de proyectos de vida? Y también: ¿es suficiente el desarrollo del rol laboral para impulsar contundentemente la participación activa de la persona con discapacidad en otros ámbitos de la vida, como la vivencia del tiempo libre o la vida autónoma? Si constatamos que el desarrollo del rol laboral no es suficiente para potenciar una participación social plena; si los protagonistas de estos procesos, a pesar del éxito de sus procesos de inserción, continúan experimentando y manifestando necesidades relacionadas con su participación social, entonces debemos plantear acciones paralelas a las laborales para contribuir a su mejora.

En el siguiente apartado realizamos una aproximación a la relación entre estas dimensiones -el trabajo, por una parte, y la participación social por otra- a partir del análisis de los resultados de distintos estudios que se han centrado en los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad. En primer lugar, realizaremos una revisión general de investigaciones que analizan la integración laboral de las personas con discapacidad en entornos ordinarios. A continuación, nos centraremos en una investigación reciente desarrollada específicamente para obtener información sobre la incidencia de la inserción laboral en distintas dimensiones de la vida del trabajador. Ello nos permitirá conocer, con mayor detalle, la incidencia que tiene el trabajo en la participación social y en la calidad de vida percibida por las personas con discapacidad, así como detectar si experimentan necesidades en el ámbito de su participación social.

Antecedentes: la relación entre trabajo e integración social a partir de la investigación

Partimos en primer lugar de una perspectiva internacional. En la revisión realizada por Genelioux (2002) se afirma que los estudios centrados en el ECA se han dedicado básicamente a: el análisis de la eficacia de las estrategias de formación, el desarrollo de estructuras administrativas, los sistemas de financiamiento y la transición de los trabajadores con discapacidad profunda de contextos de rehabilitación segregados a puestos de trabajo integrados en la comunidad.

Por su parte, el proyecto de investigación *Assessment of Lifestyle Satisfaction in Occupational Integration* (Verdugo y Vicent, 2004) ha estudiado el impacto que el ECA tiene en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, constatando que el trabajo ha supuesto una mejora en todos los ámbitos de la vida de los participantes.

En España, Verdugo, Jordán de Urríes y Bellver han elaborado diversos estudios (1998, 2001, 2003) desde el Instituto de Integración en la Comunidad (INICO) y en colaboración con AESE (Asociación Española de Empleo con Apoyo). Muestran que el desarrollo del papel laboral en entornos ordinarios mediante apoyos naturales es beneficioso para el trabajador con discapacidad, relacionándose con cotas más altas de calidad de vida (satisfacción, deseo de independencia, autodeterminación).

Desde el Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad de la Universitat de Girona hemos desarrollado diferentes investigaciones sobre esta temática desde 1998, por lo que disponemos de datos actuales y significativos sobre los procesos de inserción sociolaboral de las personas con discapacidad en entornos ordinarios realizados a partir de estrategias de Empleo con Apoyo. Entre los años 1998 y 2000 se estudió el proceso de integración laboral de personas con discapacidad intelectual en la Administración Pública de la Generalitat de Catalunya. El objetivo consistía en obtener información sobre el desarrollo de los procesos de inserción y su incidencia en los protagonistas de estos procesos (Palliserà et al., 2004). Se constata a través de las propias manifestaciones de los protagonistas de estos procesos, corroboradas por las familias y los preparadores laborales, que la inserción laboral ha incidido positivamente en el autoconocimiento, autoestima e identidad de sus protagonistas, contribuyendo a crear nuevas expectativas y demandas.

A finales de los noventa se llevó a cabo otro estudio en el que se analizaron los procesos de inserción laboral de personas con discapacidad que trabajaban en servicios públicos y privados en el ámbito territorial catalán, desde una doble perspectiva: por un lado, estrategias descriptivas que aportaron datos sobre el acceso a los servicios ECA y, por otro lado, estrategias cualitativas que permitieron la comprensión del desarrollo de los procesos de inserción de las personas implicadas (Palliserà et al. 2001). Destacamos que la mayor parte de los trabajadores experimenta importantes cambios a nivel emocional y gana en maduración y autonomía personal, incluso en un caso se consigue la emancipación de la familia.

Otras aportaciones relevantes son las de Serra (2004) y Alomar (2004). En Serra (2004) se analiza el proceso de adaptación de los trabajadores con discapacidad en la empresa, con el objetivo de determinar la existencia y el funcionamiento de los principales agentes de apoyo en el proceso de inclusión laboral en la empresa normalizada. Entre sus conclusiones, Serra manifiesta que en la actualidad son pocos los servicios de ECA que tienden a

priorizar algo más que la inclusión laboral del colectivo, es decir, tan sólo algunos servicios realizan actividades dirigidas a su integración social. Por este motivo, el autor considera un reto el hecho de plantear a los servicios intervenciones ecológicas donde se tenga en cuenta los distintos ámbitos de la vida de las personas con discapacidad y los recursos que existen en la comunidad con el fin de mejorar su calidad de vida (Serra, 2004).

Alomar (2004) analiza, utilizando un estudio de casos, el comportamiento de las variables personales, laborales y sociales que pueden ayudar a predecir el éxito en el ajuste de un trabajador con discapacidad intelectual en una empresa ordinaria con la modalidad de Empleo con Apoyo. Uno de los objetivos del estudio nos interesa especialmente dado que trata sobre el impacto que ha tenido la experiencia laboral sobre la calidad de vida en las personas con discapacidad intelectual, así como su incidencia en diferentes dimensiones de vida de los trabajadores. En este sentido, la autora hace constar entre sus resultados las carencias en inclusión social del colectivo, dado que sus actividades sociales e interpersonales son escasas.

Los estudios analizados muestran que, aunque cada vez más se potencia la inserción laboral de las personas con discapacidad en entornos ordinarios, no se ha constatado que otras cuestiones relativas a su inserción en la comunidad mejoren substancialmente. Con la voluntad de conocer con más detalle la incidencia de la inserción laboral en entornos ordinarios en la normalización social de las personas con discapacidad y, concretamente, en los cambios que produce el trabajo en este colectivo a medio plazo, en distintas dimensiones personales y sociales, se ha realizado desde el Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad una investigación entre el 2003 y el 2005. Seguidamente, presentamos el contexto metodológico y los principales resultados de esta investigación.

Trabajo e integración social: aportaciones de una investigación sobre la inserción laboral de personas con discapacidad en la Administración Pública de Cataluña

Diseño y Metodología

La investigación que presentamos tiene como punto de partida el estudio realizado previamente por el Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona (Pallisera et al., 2004). El

estudio obtuvo información sobre como se habían desarrollado estos procesos, el grado de satisfacción que tenían sus protagonistas y la incidencia de la experiencia laboral en el trabajador, el entorno laboral y la familia. Dicha investigación sugirió nuevas cuestiones para estudiar y, por este motivo, se reanudó su línea de trabajo. Se pretende obtener mayor conocimiento sobre el colectivo que ha participado en la experiencia de inserción en la Administración pública así como datos significativos sobre el impacto de la experiencia en sus participantes. Específicamente, los objetivos de la investigación son los siguientes (Rius, 2005):

- Conocer las características básicas de la inserción y la situación laboral actual de las personas con discapacidad psíquica que han participado en la experiencia de inserción laboral en la Administración de la Generalitat de Cataluña.
- Estudiar la incidencia de los procesos de inserción laboral a medio/largo plazo en diferentes dimensiones de la vida de los jóvenes participantes en la experiencia antes citada.
- Realizar una aproximación a la percepción que tienen los jóvenes y sus familias de la incidencia que ha tenido la experiencia de inserción laboral en los itinerarios de formación y trabajo vividos a partir de esta experiencia.
- Estudiar el impacto de los procesos de inserción en el entorno laboral, tanto en relación a la organización de las actividades laborales como de las actitudes sociales en relación a la inserción laboral de los colectivos con especiales dificultades para la inserción.
- Proponer orientaciones adecuadas para la mejora de los procesos de inserción laboral y así favorecer al máximo la inserción sociolaboral futura de los participantes en estas experiencias.

Esta investigación consta de dos fases: en una primera fase, dirigida a obtener información sobre el primer objetivo, se ha desarrollado un *estudio descriptivo*. Para ello se ha diseñado una ficha de recogida de datos que nos permite sistematizar la información acerca de las características básicas del itinerario laboral seguido por los trabajadores con discapacidad que han participado en la experiencia. Ello nos permite obtener datos básicos acerca del número de contratos realizados, la continuidad contractual, las características de las relaciones laborales, etc. Con los datos obtenidos se confecciona una base de datos que configura el punto de partida del estudio descriptivo. El análisis de los datos nos permite identificar

cinco papeles principales, en función de la duración de la experiencia laboral y de la situación acutal.³

A continuación, y a partir del estudio descriptivo realizado, se elabora un estudio de casos para conocer con profundidad la incidencia de los procesos de inserción laboral en los protagonistas de las experiencias (objetivos 2, 3 y 4 de la investigación). Se decide que un estudio de casos con un enfoque cualitativo constituye un camino válido para organizar el estudio de procesos complejos, subrayando la relación entre las variables relacionadas (personales, laborales, educativas...) y la diversidad de situaciones que pueden plantearse. El hecho de trabajar sobre casos concretos nos ayuda a centrar los pensamientos y discursos de las personas que pueden proporcionarnos información sobre cada caso. El interés por conocer las percepciones de los individuos que han participado en el proceso, y cómo se expresan en relación a los temas objetos de estudio, ha sido definitivo para decidir enfocar la investigación desde la perspectiva cualitativa.

La selección de los casos se hace a partir del estudio descriptivo previo, seleccionándose diez personas con discapacidad que representen las distintas situaciones mostradas en el estudio descriptivo. Así, hay quién está trabajando en la Administración (situación 1), en una empresa del mercado de trabajo ordinario (situación 2) o bien en un Centro Especial de Empleo (situación 3); mientras que hay quién no trabaja (situación 4), pero realiza algún tipo de formación ocupacional (situación 5).

El instrumento básico para obtener la información es la entrevista semiestructurada, que presupone la planificación detallada de los objetivos para la recogida de información y la elaboración de los guiones de las diferentes modalidades de entrevistas. Esta planificación nos permite acudir a las citas con los informantes con una preparación sobre los temas a tratar, y facilita el análisis de los datos a través de los procesos de triangulación. La entrevista es el instrumento idóneo para recoger las vivencias, puntos de vista y experiencias de las personas implicadas en los procesos estudiados. Para elaborar las entrevistas se parte de los objetivos del estudio. Para cada objetivo se determinan los indicadores que aportan información sobre ellos. A partir de los indicadores, se elabora el guión de las entrevistas.

Respecto a la *selección de los informantes*, pensamos que es necesario contar con la participación de las personas que han sido significativas en los procesos de inserción, sea como profesionales, sea como personas que han vivido directamente la

³⁾ Se han estudiado 111 personas con discapacidad psíquica que han participado en una experiencia piloto de inserción laboral en la Administración de la Generalitat de Catalunya. Los trabajadores han sido objeto de contrataciones de carácter temporal que no pueden superar los dos años de duración, para facilitar que un mayor número de personas puedan beneficiarse de la experiencia. Aunque se aprecia bastante diversidad entre la cantidad de tiempo trabajado por persona, se pueden apreciar valores representativos entre las personas que han trabajado entre uno y dos años (Palliserà y Rius, 2004).

situación. Por ello se entrevista, además del trabajador, a sus padres o familiares con los que convive, los preparadores laborales (profesionales de los servicios que han realizado el apoyo), los supervisores naturales (compañeros de trabajo que actúan como referentes a lo largo del proceso) y sus jefes de sección. La siguiente tabla muestra la relación entre objetivo, indicadores y preguntas⁴:

TABLA I. Relación entre el objetivo, los indicadores y las preguntas

OBJETIVO 2: Estudiar la incidencia de los procesos de inserción laboral a medio/largo plazo en diferentes dimensiones de la vida de los jóvenes participantes

<p>INDICADOR 2.1</p> <p>Cambios observados en los trabajadores una vez realizada la experiencia de inserción laboral a nivel personal: proyecto de vida, intereses y expectativas personales, estado de ánimo y satisfacción personal.</p>	<p>INDICADOR 2.2</p> <p>Cambios observados en los trabajadores una vez realizada la experiencia de inserción laboral a nivel social: participación en actividades familiares, participación en actividades de tiempo libre, relaciones interpersonales (compañeros y amigos) y nuevas experiencias.</p>
<p>PREGUNTAS TRABAJADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Piensas que esta experiencia laboral ha sido beneficiosa para tu desarrollo como persona? • El hecho de trabajar en la Administración te ha permitido independizarte de tu familia? ¿Por qué? • Esta experiencia laboral te ha hecho sentir bien contigo mismo? • ¿Cómo ha afectado esta experiencia a tu estado de ánimo? • ¿La experiencia laboral realizada te ha hecho replantear tus objetivos personales? ¿En qué sentido? 	<p>TRABAJADORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Trabajar en la Administración te ha permitido relacionarte con más personas? • ¿A parte de los compañeros de trabajo, has conocido a otras personas? ¿Dónde? • ¿Qué relación tienes con estas personas que has conocido? • ¿Desde que empezaste a trabajar en la Administración has empezado alguna nueva actividad de ocio? ¿De qué tipo? • ¿Tu participación en actividades familiares ha cambiado desde que has trabajado en la Administración? ¿Cómo ha cambiado y por qué?
<p>FAMILIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que la experiencia laboral realizada ha ayudado a su hijo/a a sentirse realizado? • ¿Su hijo/a ha pensado en independizarse desde la experiencia laboral en la Administración? • ¿Qué grado de satisfacción personal parece que ha tenido con esta experiencia laboral en la Administración respecto a otras experiencias laborales anteriores? • ¿Piensa que el estado de ánimo ha cambiado a partir de esta experiencia laboral? • ¿Considera que la experiencia realizada ha hecho cambiar las expectativas personales? ¿Por qué? ¿Cómo han variado? 	<p>FAMILIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Piensa que el trabajo en la Administración ha hecho que haya iniciado relaciones con más personas, dentro y fuera del trabajo? ¿Por qué? • ¿Qué relación piensa que ha mantenido con los compañeros de la Administración y amistades que hizo respecto otras amistades que tiene? • ¿Sabe si desde esta experiencia ha empezado nuevas actividades de ocio? ¿Cuáles? • ¿Su hijo/a ha participado más en las actividades familiares desde la experiencia laboral realizada? ¿De qué modo?
<p>PREPARADOR LABORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Piensa que la experiencia en la Administración ha sido beneficiosa a nivel personal? ¿Por qué? • ¿A partir del trabajo en la Administración qué tipo de estrategias personales ha adquirido? • ¿Piensa que podría independizarse después de esta experiencia en la Administración? • ¿Qué grado de satisfacción personal opina que ha tenido con esta experiencia laboral respecto a otras experiencias laborales anteriores? • ¿Piensa que el estado de ánimo ha cambiado como consecuencia de esta experiencia laboral? • ¿Considera que la experiencia laboral realizada ha hecho cambiar las expectativas personales del trabajador? ¿Por qué? 	<p>PREPARADOR LABORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Piensa que el trabajo en la Administración ha hecho que haya iniciado relaciones con más personas, dentro y fuera del trabajo? ¿Por qué? • ¿Qué relación piensa que ha mantenido con compañeros de la Administración y amistades que ha hecho respecto otras amistades que tiene? • ¿Sabe si desde la experiencia laboral realizada ha empezado nuevas actividades de ocio? ¿Cuáles? • A nivel familiar, participa más activamente desde que ha realizado la experiencia?

⁽⁴⁾ Nos centraremos en el objetivo 2 de la investigación, que busca obtener información acerca de la incidencia de los procesos de inserción laboral en diferentes dimensiones de la vida de los trabajadores, a través de la percepción de los jóvenes participantes y sus familias.

En total se realizan 53 entrevistas dirigidas a los trabajadores con discapacidad, sus familias, supervisores naturales y preparadores laborales. El proceso de recogida de datos ha sido el siguiente: a partir de un primer contacto telefónico y obtenida la conformidad para participar en el estudio, se ha procedido a realizar las entrevistas en el siguiente orden: en primer lugar, se ha entrevistado a los preparadores laborales, puesto que aportan una información inicial muy completa de los trabajadores; en segundo lugar, se ha entrevistado a los trabajadores y, a continuación, sus padres o tutores. Finalmente, se ha realizado la entrevista con los supervisores naturales y jefes de sección. En todos los casos se ha solicitado permiso para grabar las entrevistas y poder posteriormente transcribirlas de forma textual. En los pocos casos en que ello no ha sido posible, se han tomado notas. Las entrevistas han sido llevadas a cabo íntegramente por una sola persona, miembro de los investigadores del grupo.

Realizadas las entrevistas, se han transcrito textualmente. El análisis de datos se ha realizado mediante técnicas de análisis de contenido temático. Los temas se han delimitado a partir del guión de las entrevistas, que ha orientado también la estructura a seguir en el análisis de las entrevistas. La información se ha distribuido en tablas de doble entrada en función de los objetivos, indicadores y fuentes de información. Con toda la información recogida se ha redactado un informe detallado de cada uno de los casos. De cada entrevista se han extraído los comentarios y manifestaciones verbales relativas a cada una de las dimensiones consideradas, observando las coincidencias y las divergencias en las percepciones, opiniones y puntos de vista de las personas que han constituido nuestras fuentes de información en cada caso. A partir de los informes individuales, se ha redactado un informe final mediante un análisis transversal, con la finalidad de identificar elementos comunes y dispares de los temas estudiados.

El instrumento utilizado ha sido la entrevista, por lo que los datos obtenidos no proceden de la observación directa de los procesos por parte de los investigadores, sino de las percepciones, opiniones y consideraciones de las personas entrevistadas, quienes han transmitido su propia construcción de los procesos de inserción. De aquí la importancia de haber buscado numerosas y variadas fuentes de información que nos han permitido contrastar, acotar y elaborar la información. Por tanto, se ha seguido una de las principales técnicas para dar credibilidad a la investigación: la triangulación de los datos, técnica que permite corroborar los significados que los participantes atribuyen a los diferentes fenómenos a partir de confrontar las distintas perspectivas. Seguidamente, mostramos los resultados de este estudio, referido específicamente a hacer un análisis de la percepción que tienen las personas con discapacidad y sus familias acerca de la incidencia que ha tenido la experiencia de inserción laboral a largo plazo en diferentes dimensiones de su vida.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de nuestro estudio relacionados con el papel del trabajo en los procesos de participación social y en la calidad de vida de las personas con discapacidad. Concretamente, nos centramos en los cambios observados en el trabajador con discapacidad a nivel personal (proyecto de vida, intereses y expectativas personales, estado de ánimo y satisfacción personal) y a nivel social (participación en actividades de tiempo libre, relaciones interpersonales). En nuestra exposición, se irán contrastando los resultados de investigación con los de otros estudios que también han analizado el tema.

Entre los resultados del estudio de casos destaca que el desarrollo de los procesos de inserción se ha producido de forma correcta y satisfactoria por parte de todos los implicados. A partir de los comentarios realizados por las familias, los preparadores laborales y los trabajadores se ha visto que las expectativas personales de los participantes han cambiado de forma significativa desde que trabajan. En este sentido, se interesan por cuestiones relacionadas con su autonomía que antes no les preocupaban. Por ejemplo, se interesan por su emancipación, por como conseguir un piso, por sacarse la licencia de conducir, por tener pareja, por tener hijos, por casarse, por lograr un trabajo fijo o progresar profesionalmente:

«Lo que me gustaría hacer, y siempre lo he pensado, que a la que tenga un trabajo, me gustaría, que me lo quiero pagar yo, el carné de conducir. Eso me hace muchísima ilusión. Y después, independizarme, me gustaría casarme, tener mis hijos, tener mi propia familia» (Trabajadora, caso 6).

No, pero ésta (independizarse) es la intención. Sí, pero poco a poco porque es muy difícil porque los pisos de ahora cuestan un dineral. Poco a poco porque primero quiero establecer una relación con mi pareja y después el piso (Trabajador, caso 10).

Por lo tanto, hemos observado que una vez se empieza a solucionar con éxito la inserción laboral, y a medida que se produce una cierta estabilidad laboral, surgen otras cuestiones importantes como la vida independiente. Sin embargo, esta cuestión no termina de resolverse, la gran mayoría de ellos continúan viviendo con su familia, puesto que su situación económica dificulta su emancipación:

Siempre piensa en independizarse lo que pasa que (...) ¿Cómo una persona, con 90/100.000 pesetas puede independizarse hoy en día? (...) yo veo más fac-

tible que la Ana se pueda independizar con un grupo que no ella sola (...) Cuando está conmigo, la casa no la toca ni hace nada (...) Si tuviera una pareja que la ayudara, que supiera entenderla (...) Sola yo pienso que sería muy complicado (Madre, caso 5).

Siempre dice que cuando pueda se comprará un piso. Aún es muy dependiente. La juventud en general hoy es muy dependiente de los padres. Sí, le gustaría ser independiente, ya no estar controlado, poder elegir el programa (de televisión) que él prefiriera, ir a dormir cuando él quisiera, le gustaría más que no estar aquí en casa sometido a una disciplina. Económicamente no puede, tiene que esperar, tiene que ahorrar para poderse marchar (Padre, caso 9).

Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por el Colectivo IOÉ (2003), Alomar (2004) y por Verdugo y Vicent (2004), en los que se muestra que las personas con discapacidad psíquica experimentan serias dificultades para independizarse de sus familias. En nuestro estudio tan sólo uno de los diez casos ha consolidado la emancipación. Los padres, en general, opinan que sus hijos son personas con una importante necesidad de supervisión. Además, la emancipación de los hijos no se considera viable desde un punto de vista económico, ya que, aunque trabajando han incrementado su independencia económica, los padres piensan que el sueldo de sus hijos es insuficiente para afrontar los gastos que comporta su manutención.

Sin dejar de lado estas observaciones sobre el bajo salario que, por lo general, obtienen las personas con discapacidad como intercambio por su trabajo, no podemos obviar otro elemento que, sin duda, influye en las dificultades para su emancipación: se trata de la tendencia de los padres de sobreproteger a sus hijos con discapacidad. En este estudio se han confirmado las discrepancias entre la percepción que muestran los preparadores laborales sobre las posibilidades de independencia de los trabajadores con discapacidad y la percepción de los padres constatadas en estudios anteriores (Valls et al., 2004).

En relación con los cambios a nivel social, lo más remarcable es la confirmación de que el trabajo ha ayudado a los trabajadores a conocer personas nuevas, a establecer relaciones interpersonales en entornos laborales normalizados, con personas sin discapacidad:

Aparece un cierto grado de madurez personal en lo relativo, por ejemplo, a su seguridad (...) está consiguiendo un mejor nivel de relación en cuanto a per-

sonas con las que establece contacto (...) sobretodo destacaría la posibilidad provechosa de relacionarse con todo un grupo de gente (...) también gana autonomía a otros niveles (Preparador, caso 3).

Sí que ha estado beneficiosa a nivel personal (...) le ha dado mucha confianza porque es una persona que previamente había vivido diferentes experiencias (...) eran experiencias que tenían una duración muy corta (...) no tenían continuidad (...) Entonces, aquí, en la experiencia que está gozando actualmente, como mínimo, lo que le ha garantizado ha sido un nivel de continuidad que le ha ofrecido más seguridad (...) en cuanto a su madurez sí que creo que hay un cambio importante (Preparador, caso 4).

Entrar en la Administración (...) la formó porque fue más capaz de contenerse, de ser más capaz de mantener relaciones sociales, porqué las manipulativas ya las tenía (...) Todo esto lo ha mejorado (...) yo lo que más remarcaría sería la habilidad social de contenerse (Preparador, caso 6).

Como en los estudios de Kiernan (2001), Alomar (2004), Serra (2004), Valls et al. (2004), Verdugo y Vicent (2004) constatamos que la inserción laboral de una persona con discapacidad en un entorno ordinario no es sinónimo de inserción social. El hecho es que los trabajadores acostumbran a pasar mucho tiempo con la familia y, aunque la mayoría de ellos participan en diversos contextos, les cuesta bastante profundizar en las relaciones de amistad y/o mejorar las que tienen, de manera que, en muchos casos, han ido cambiando su círculo de amistades. Los trabajadores han establecido una relación estrictamente laboral con sus compañeros; diferencian entre compañeros de trabajo y amigos. Tan sólo en dos casos los supervisores naturales y/o compañeros de trabajo se han convertido en amigos, compartiendo en ocasiones actividades fuera del trabajo.

Hacer un buen uso del tiempo de ocio es un indicador más de la competencia social de una persona, puesto que se espera que un adulto dirija su tiempo libre de la manera que más le guste. En este sentido, no se han evidenciado cambios significativos en las actividades de tiempo libre que realizan los trabajadores:

Es un chaval que se queda en casa, con su periódico, el fútbol (...) pero a mí me gustaría que saliera un poco, que fuera al cine (...) Gente de su edad no tiene para salir (Padres, caso 9).

La cuestión es que un trabajador y cinco padres han opinado que los trabajadores no tienen una vida social y un ocio muy activo, sino que pasan mucho tiempo en casa y/o, en todo caso, participan de actividades de ocio con la familia. En este sentido, les gustaría que sus hijos hicieran más actividades de las que hacen o que tuvieran un grupo de amigos con quienes salir. Por tanto, las familias plantean la necesidad de potenciar una mayor autonomía respecto al tiempo libre de sus hijos.

En este apartado nos hemos centrado en la presentación de resultados del estudio realizado. Algunos de los aspectos trabajados los vamos a reprender en el siguiente apartado, que recopila algunas conclusiones del artículo y propone orientaciones para mejorar los procesos de inserción social de las personas con discapacidad.

Conclusiones

La investigación realizada nos ha sido útil para obtener datos acerca de la incidencia de la inserción laboral en diferentes dimensiones de la vida del trabajador, así como para tener más elementos a partir de los cuales enfocar la práctica socioeducativa.

Somos conscientes de que al ser nuestra principal fuente de información la entrevista, los datos obtenidos no responden a la observación directa de estos procesos por parte de los investigadores, sino a las percepciones, opiniones y consideraciones de las personas entrevistadas, quienes nos han transmitido su propia construcción de los procesos. De ahí la importancia de buscar numerosos y variados informantes que permitan contrastar, cotejar y elaborar la información por parte del equipo de investigación. Al basarnos en experiencias particulares disminuimos el riesgo de caer en un discurso meramente especulativo sobre la incidencia de la experiencia de inserción laboral en los trabajadores con discapacidad. Pensamos que debe resaltarse el hecho de haber considerado como informantes en el estudio a las propias personas con discapacidad, hecho que no es en absoluto frecuente en las investigaciones desarrolladas en nuestro contexto. Sin contar con la voz de los principales protagonistas de los procesos de inserción no es posible conocer el alcance y la relevancia de la experiencia en sus expectativas, motivaciones e itinerarios vitales.

El estudio ha confirmado los datos que se apuntaban en investigaciones previas, en el sentido de mostrar que, una vez que se ha empezado a solucionar el problema de la integración laboral, emergen otras necesidades importantes en la vida adulta, entre las

cuales la vida independiente, la vivencia de una vida afectiva significativa y la toma de decisiones sobre cómo y con quién disfrutar del tiempo libre son las que aparecen con más fuerza. La cuestión «y después del trabajo, ¿qué?» merece la preocupación de los profesionales tanto como la creación de espacios que les permitan expresar y hacer oír sus demandas, para poder trabajar en la línea de una integración sociolaboral que tenga en cuenta la participación de la persona con discapacidad no sólo desde la dimensión productiva, sino también en toda la diversidad y toda la riqueza de la vida adulta.

Por eso nos reafirmamos en la idea de que debemos considerar el proceso de transición a la vida adulta de los discapacitados en un sentido amplio y global, teniendo en cuenta que su objetivo no se tendría que centrar exclusivamente en la obtención de un trabajo, sino en la consecución de la máxima autonomía posible en todos los entornos propios de la edad adulta. Por ello, es fundamental plantear acciones educativas que incidan de forma significativa en distintos aspectos relacionados con la inserción social de los trabajadores. Desde nuestro conocimiento de los procesos de Empleo con Apoyo, valoramos que las estrategias de acompañamiento en el ámbito laboral, que se ejercen con éxito desde estos servicios, son perfectamente transferibles a otros espacios comunitarios relacionados con el tiempo libre, la participación social y el ámbito residencial, entre otros. Como se pone de manifiesto en los trabajos de Serra (2004) y Valls et al. (2004), sería muy conveniente un trabajo paralelo por parte de los preparadores laborales fuera del entorno profesional, dirigido a aumentar la red social y a potenciar las habilidades que permitan la vida independiente en el ámbito comunitario extra-laboral.

Ahora bien, plantear la realización de acciones de apoyo para mejorar la participación social de las personas con discapacidad supone ir más allá de las funciones estrictas de los servicios de ECA. Aunque algunos organismos trabajan en esta línea⁵, las condiciones actuales de estos servicios, que están trabajando duramente para conseguir una financiación que les permita un funcionamiento estable, no les capacita para ampliar en estos momentos su ámbito de actuación a potenciar específicamente la participación social de las personas con discapacidad con las que trabajan.

Apuntamos dos líneas de trabajo para favorecer la vida independiente de las personas con discapacidad. Por un lado, la búsqueda de alternativas a la vivienda familiar

⁵ Este es el caso de un servicio que forma parte del Instituto de Servicios Sociales y Deportivos de Mallorca, y que para aumentar la calidad de vida de sus usuarios lleva a cabo un «apoyo social individual» (García, 2005). Este apoyo social individual se enmarca en grupos de trabajo con problemas similares para tratar de abordar sus necesidades partiendo de los conceptos de autoayuda y ayuda mutua. Es decir, se pretende posibilitar que los trabajadores tengan voz y expresen sus inquietudes en distintos ámbitos. El apoyo social trabaja cuatro ámbitos: autonomía y vida doméstica (imagen personal, vida doméstica, hábitos saludables); vida en la comunidad (vivienda, transporte, habilidades sociales, autodeterminación); salud y seguridad y gestión económica.

compatibles con los salarios de los discapacitados y en las que se ofrezcan los apoyos necesarios mediante estrategias de acompañamiento. En este sentido, la vida en pareja o compartir piso con un grupo de amigos constituye una alternativa real y posible, siempre que se garantice tanto la formación como el apoyo necesario. Por otro, se evidencia la necesidad de realizar todo un trabajo paralelo con las familias, no sólo para evitar situaciones de sobreprotección, sino para potenciar expectativas positivas de las familias en relación a la capacidad de emanciparse que tienen los hijos; para facilitar que las familias vivan favorablemente todo el proceso de emancipación, implicándose y colaborando con los servicios que se ocupen de ofrecer los apoyos necesarios.

Finalmente, se plantea la cuestión de cómo articular estrategias de acompañamiento y de apoyo individualizado para la vida independiente. Representa una necesidad incuestionable coordinar los objetivos de las diferentes instituciones que trabajan con la persona con discapacidad (familia y servicio de ECA), así como también es imprescindible implicar a esta persona con para consensuar pautas de actuación que, en definitiva, afectan a su vida. Entendemos que los apoyos deben acomodarse a las necesidades de los individuos y nunca al revés. Deben fomentarse actitudes de colaboración que partan de las demandas de las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- ALOMAR, E. (2004): *El treball dels joves amb retard mental en entorns normalitzats: anàlisi d'una realitat de treball amb suport*. Tesis doctoral, Barcelona, Universitat Ramon Llull.
- CASADO, C. (2002): «El fundamento diagnóstico de las políticas de empleo para las personas con discapacidad», en *Empleo privado de las personas con discapacidad*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Real Patronato sobre Discapacidad, pp. 9-16.
- CENTRE DE FORMACIÓ OCUPACIONAL JAUME CUSPINERA (1998): «Inserció laboral: el model de treball amb suport», en *Quaderns de Serveis Socials. Les persones amb disminució*, 13, pp. 28-31.
- COLECTIVO IOÉ (1998): *Discapacidad y Trabajo en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2003): *La inserció laboral de les persones amb discapacitats*. Barcelona, Fundació la Caixa, Col·lecció d'Estudis Socials, 14.

- ESTEBAN, R. (2001): *Derecho al trabajo de las personas con discapacidad*. Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.
- FULLANA, J.; PALLISERA, M.; VILÀ, M. (2003): «La investigación sobre los procesos de integración laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios. Un estudio de casos cualitativo», en *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), pp. 305-321.
- GARCÍA, M. (2005): «El Programa de apoyo social: un puente entre el empleo con apoyo y la autodeterminación», en *Actas 7th European Union of Supported Employment Conference. Supported employment: naturally the right choice*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- GENELIOUX, M. (2002): «Empleo con Apoyo y Satisfacción: la perspectiva de personas integradas en medio ordinario de trabajo», en M. A. VERDUGO; F. B. JORDÁN DE URRÍES (coords.): *Hacia la Integración Plena mediante el Empleo. Actas VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. Salamanca, INICO, pp. 225-238.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2002): *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud de 1999. Resultados Detallados*. Madrid, Instituto Nacional de Estadística.
- JORDÁN DE URRÍES, F. B.; VERDUGO, M. A. (2003): *El empleo con apoyo en España. Análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios*. Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.
- KIERNAN, W. (2001): «Apoyos en empleo integrado para personas con discapacidades importantes», en *SIGLO CERO*, 32(2), pp. 29-38.
- Ley 13/1982, del 7 de abril, sobre Integración Social de los Minusválidos (BOE 30-4-1982).
- MORA, M. (2000): «Políticas dirigidas específicamente en España a estimular que las empresas contraten y mantengan en el empleo a trabajadores minusválidos», en L. VISIER; P. THORNTON; V. MORA (coords.): *Nuevas experiencias internacionales en materia de empleo de personas con discapacidad*. Madrid, Escuela Libre Editorial, pp. 400-475.
- PALLISERA, M.; BARRACHINA, S.; FULLANA, J.; LOBATO, J.; VILÀ, M. (2001): «Estudi sobre la integració laboral de persones amb discapacitat mitjançant el treball amb suport a les comarques de Girona», en SUPORTS, *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5 (1), pp. 55-67.
- PALLISERA, M.; FULLANA, J.; JIMÉNEZ, P.; VILA, M.; RIUS, M.; CARDONA, M.; LOBATO, J. (2002): «El proceso de inserción laboral de personas con discapacidad en el mercado ordinario en el Estado español. Análisis de un cuestionario», en D. FORTEZA; M. R. ROSSELLÓ (coords.): *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, pp. 769-779.

- PALLISERA, M.; VILÀ, M.; VALLS, M.J.; RIUS, M.; FULLANA, J. JIMÉNEZ, P.; CARDONA, M.; LOBATO, J. (2003): «La integración laboral de personas con discapacidad en la empresa ordinaria en España: aproximación a través de una investigación», en *Siglo Cero*, 34 (4), pp. 5-18.
- PALLISERA, M.; VILÀ, M.; VALLS, M. J. (2003): «The Current Situation of Supported Employment in Spain: analysis and perspectives based on the perception of professionals», en *Disability & Society*, 18 (6), pp. 797-810.
- PALLISERA, M. (2003): «Capacidad intelectual límite e integración laboral: desde la relatividad conceptual al análisis de las experiencias integradoras», en *Bordón*, 55 (4), pp. 555-568.
- PALLISERA, M.; FULLANA, J.; VILÀ, M.; SOLER, P. (2004): *La incorporación de las personas con discapacidad intelectual límite al mundo del trabajo*. Lleida, Associació Catalana Nabiu, Diputació de Lleida.
- PALLISERA, M.; RUIS, M. (2004): *La inserció laboral a l'Administració de la Generalitat de Catalunya de persones amb capacitat intel·lectual límit*. Papers de recerca, 9. Barcelona, Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- PALLISERA, M.; VILÀ, M. (2005): «Donant veus als protagonistes. Les persones amb discapacitat física de caràcter greu i les experiències viscudes al llarg del seu pas pel sistema educatiu», en *Suports. Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 9 (1), pp. 46-57.
- RIUS, M. (2004): «Una investigación cualitativa sobre la inserción laboral de personas con discapacidad psíquica en la Administración pública de Catalunya», en *Actas de las XXI Jornadas de Universidad y Educación Especial*. León, Universidad de León.
- (2005): *Recerca sobre les persones amb discapacitat psíquica contractades a l'Administració de la Generalitat de Catalunya. Anàlisi de la incidència de la inserció laboral en diferents dimensions de la vida dels treballadors amb discapacitat psíquica*. Tesis doctoral, Universitat de Girona.
- SERRA, F. (2004): *La presència del suport natural en els processos d'inclusió laboral mitjançant el model de treball amb suport (supported employment)*. Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears.
- SERRA, F.; BELLVER, F. (2002): «El empleo con apoyo, la planificación centrada en la persona y las redes de apoyo», en *Siglo Cero*, 33 (1), pp. 5-14.
- VALLS, M. J.; VILÀ, M.; PALLISERA, M.; CARDONA, M.; JIMÉNEZ, P.; RIUS, M. (2002): «Estrategias para el acceso y entrenamiento en el puesto de trabajo de personas con discapacidades; aportaciones a partir de una investigación en el contexto de Cataluña», en M.A. VERDUGO, M. A.; JORDÁN DE URRÍES, F. B. (2004): *Hacia la Integración plena mediante el Empleo. VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. Salamanca, INICO, pp. 201-215.

- VALLS, M. J.; VILÀ, M.; PALLISERA, M. (2004): «La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. El papel de la familia», en *Revista de Educación*, 334, pp. 99-117.
- VERDUGO, M. A.; JORDÁN DE URRÍES, F.B.; BELIVER, F. (1998): «Situación actual del empleo con apoyo en España», en *Siglo Cero*, 29(1) pp. 23-31.
- (2001): *Panorámica del empleo con apoyo en España*. Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad.
- (2002): *Hacia la Integración Plena mediante el Empleo. Actas VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. Salamanca, INICO.
- VERDUGO, M.A.; VICENT, C. (2004): *Evaluación de la Calidad de Vida en Empleo con Apoyo. Proyecto ALSOI*. Salamanca, Publicaciones del INICO.
- VILÀ, M.; PALLISERA, M. (2002): «La integración sociolaboral de personas con gran discapacidad física y formación superior», en *Revista de Educación Especial*, 31, pp. 51-71.
- VISIER, L. (2000): «Las relaciones laborales en el sistema protegido», en L. VISIER; P. THORNTON; V. MORA: *Nuevas experiencias internacionales en materia de empleo de personas con discapacidad*. Madrid, Escuela Libre Editorial, pp. 13-89.

Cómo valoran y usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los profesores de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Elena Ramírez Orellana
Ana B. Domínguez Gutiérrez
María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca

Resumen

En este artículo se muestran distintos aspectos relativos al uso y valoración que hacen los profesores de enseñanza obligatoria sobre el papel de las TIC en su trabajo escolar. Se trata de un diseño cualitativo sobre diez centros de Castilla y León, en el que se han realizado entrevistas semiestructuradas para conocer cuestiones relacionadas con el valor que conceden a las TIC; tiempos y espacios de uso; áreas del currículum para las que se utilizan; tipo de tareas en que se introducen, etc. También se analiza la preparación que tienen los profesores para realizar las prácticas escolares con este tipo de recursos; así como la dotación de estos instrumentos en los centros escolares. Los datos obtenidos muestran que la valoración de las TIC es alta, si bien su uso es anecdótico por distintos motivos: recursos insuficientes; escasa formación de los profesores y falta de estrategias para integrarlos en el desarrollo curricular. De hecho, el uso de estos medios parece poco integrado en el trabajo del profesorado.

Palabras clave: educación primaria, actitudes de los profesores, estrategias de enseñanza-aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación.

Abstract: *How teachers with students with Special Educational Needs (SEN) value and integrate Information and Communication Technologies (ICT)*

This article deals with different aspects in relation to how compulsory education teachers with students with SEN (both support teachers and regular classroom teachers) use and value the role of Information and Communication Technologies (ICT) in their work. The research consists of a

qualitative design involving ten schools (from *Castilla y León*) where semi-structured interviews were carried out to learn the relevant aspects in the value that teachers concede to ICT; times and venues for its use; curriculum areas in which they are used; type of tasks they are used in, etc. Both the preparation required by these teachers to employ such resources in the classroom and how well the schools were equipped was also analysed. The data obtained show that teachers highly value ICT, although these resources are not used enough owing to different reasons: insufficient resources, scant teacher training and lack of strategies for integrating them into the curriculum. In fact, the use and integration of these media appear to be scarce in the teaching staff everyday work.

Key words: primary education, teachers' attitudes, teaching/learning strategies, information and communication technologies.

Introducción

Existe un acuerdo cada vez mayor relacionado con el hecho de que la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) en la enseñanza es un proceso de innovación curricular que como tal debe estudiarse a largo plazo, elaborando explicaciones profundas que permitan reflexionar sobre la complejidad del fenómeno. Atrás van quedando interpretaciones ingenuas basadas en la creencia de un cambio automático provocado por la introducción de estos nuevos medios de la comunicación y la información. Este proceso está desembocando en una reconceptualización del fenómeno que permite proponer modelos explicativos mucho más fundamentados para evaluar el impacto de las TIC sobre el aprendizaje de los alumnos (Haertel y Means, 2003).

Parece también existir un acuerdo general en que son tres los factores del contexto escolar que afectan a los resultados de los estudios sobre el asunto que nos ocupa: la infraestructura tecnológica; el total de alumnos del centro y el conocimiento que el profesor tiene de la tecnología. Autores como McMillan Culp, Honey y Spielvogel (2003) señalan, además, otros factores. En concreto, hacen referencia a los elementos que influyen en la capacidad de un centro escolar para usar de forma efectiva la tecnología para el aprendizaje de los alumnos:

- Liderazgo y visión en múltiples niveles del sistema.
- Objetivos del centro y del distrito escolar y expectativas para el uso de la tecnología en el aula.

- Clima y cultura del centro.
- Creencias de los docentes sobre los alumnos y su potencial para el aprendizaje.
- Desarrollo profesional del docente en el puesto de trabajo.
- Experiencia previa del profesor con la tecnología.
- Accesibilidad de los recursos tecnológicos (materiales y humanos) en el centro escolar (McMillan Culp, Honey y Spielvogel, 2003, pp. 86-87).

Por otra parte, además de ponerse más y más de relieve la necesidad de contemplar el cambio que llevan aparejado las TIC como un fenómeno a largo plazo, también van surgiendo estudios y experiencias que se refieren a estos nuevos medios no sólo como recursos que mejoran el aprendizaje por sí mismos, sino como elementos que llegan a ser parte de una forma de trabajar -de enseñar y aprender- lo que facilitaría el proceso que en realidad importa, que es el definir y perseguir un conjunto compartido de objetivos de aprendizaje relevantes y sustantivos (Collins, 1990). De esta forma, lo que parece suscitar cada vez más interés es la cuestión de qué usos de las tecnologías son realmente efectivos, incluyéndolos en un proceso más amplio de cambio escolar. Estos usos efectivos imponen, en muchos casos, cambios curriculares que afectan a dimensiones organizativas, de selección de contenidos en el currículum, de política escolar en definitiva. Lo que sí parece adquirir cada vez más importancia es la idea de que las TIC aumentan las capacidades comunicativas, expresivas, analíticas y lógicas del entorno de enseñanza y aprendizaje. Esto es importante por dos razones, la primera porque apoyan formas de aprendizaje que serían difíciles de lograr por otras vías, tanto en la dimensión afectiva, como artística y conceptual, por ejemplo: establecer contacto con personas fuera del aula, revisar y reelaborar continuamente el trabajo original de un alumno, sea escrito o en otro formato... La segunda razón, porque pueden apoyar experiencias de aprendizaje que todos los alumnos deberían tener, como el acceso a material de fuentes de primera mano o la comunicación del trabajo propio a audiencias diversas (McMillan Culp, Honey y Spielvogel, 2003). Todo ello explica el que no se trate ya de alfabetización informática, sino de preguntarse sobre cómo se puede articular un modelo preciso de los papeles que juegan los diferentes tipos de usos del ordenador en las mejoras de la escolarización (diSessa, 2000).

Estas ventajas conducen a valorar el papel de las TIC en las escuelas cuando se ha constatado, una y otra vez, que los estudios evaluativos sobre la integración de las mismas han conducido a replanteamientos en el sentido que hasta ahora se viene apuntando. Como se ha puesto de relieve en reiteradas ocasiones la implantación real de

las TIC en las prácticas escolares presenta un carácter más bien anecdótico. Y los datos de otros países no parecen ser mucho más alentadores. Cuban (2003) advierte que menos del 5% de los profesores estudiados en una investigación realizada en California (EEUU) integraban la tecnología informática en el desarrollo de su clases y rutinas instructivas. El informe McKinsey (1997), en el Reino Unido, no refleja prácticamente ningún cambio en la contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las TIC entre 1989 y 1997, que oscila en ambos casos en torno a un 10%. El conocimiento que tienen los profesores, sin ser deficiente, no garantiza usos consolidados de estos recursos aunque sí se haya arraigado la aplicación de ciertos tipos de programas como los procesadores de texto o los denominados de *drill and practice* (Becker, 2000). El acceso de los alumnos a los nuevos recursos en los centros escolares ha mejorado sensiblemente (p. ej., el Reino Unido, que pasó en la secundaria de una ratio de 18 alumnos por ordenador en 1990, a 8 alumnos en 1998), aunque, también, en este mismo país los alumnos se siguen conectando ocho veces más a Internet desde casa que desde el centro escolar (Breuleux, Laferrière y Lamon, 2002). En este mismo estudio, estas autoras recogen iniciativas llevadas a cabo con TIC en diversos países distantes geográficamente, subrayando la relevancia que están adquiriendo para desarrollar experiencias que permiten a los alumnos participar en proyectos de colaboración basados en una concepción del aprendizaje constructivista (Bereiter, 2002).

Con este panorama tan diverso y tan esperanzador, se ha desarrollado el trabajo que se expone en este artículo. Previamente, se analiza cuál es la situación en España respecto de la integración de las TIC.

La situación en España: un breve balance tras 20 años de innovación

La preocupación por la introducción de las TIC en el ámbito escolar tiene su origen y su primera puesta en marcha en la reforma llevada a cabo en nuestro país con carácter experimental en los años ochenta y de forma generalizada en los noventa. El primer plan, Atenea, dentro de la etapa experimental, fue desarrollado por el Ministerio de Educación y Ciencia en dos periodos (1985-89 y 1989-92) y a él se adscribieron voluntariamente centros de primaria, secundaria y bachillerato. Se pretendía, en términos generales, mejorar las actividades de aula y la introducción de otras nuevas a través

del uso de los ordenadores. En la evaluación llevada a cabo por expertos de la OCDE (1991) se concluyó que, aunque la base inicial estaba creada, aún quedaban muchos aspectos por cubrir, sobre todo en la formación del profesorado, la generalización del uso de los ordenadores a toda la plantilla docente, la mejora de calidad en el diseño de materiales y la generalización del proyecto a todos los centros no experimentales.

A partir de este momento, se empezó a desarrollar la fase de extensión del proyecto que ha ido coincidiendo con la cesión de competencias en materia educativa a las comunidades autónomas. Esta asunción de competencias por las comunidades autónomas ha dado lugar, respecto a las TIC, a diferencias notables, sobre todo de equipamiento y a cierta confusión en el tema. La confusión radica en los siguientes factores: a) la pluralidad de vías de dotación en los centros (administración, compra directa con presupuesto del centro, pago en especie o donación) incrementa la dificultad de coordinar el equipamiento, b) la proliferación de programas de equipamiento de distinto rango y ámbito de actuación (nacional, autonómico, local), entorpece la coordinación entre sí, y c) el bajo presupuesto dificulta la compra de equipos completos con garantías de funcionalidad (San Martín, 2000). A pesar de todo ello, se han realizado enormes esfuerzos económicos que han mejorado sensiblemente el equipamiento escolar de recursos informáticos, aunque la distribución sea todavía muy irregular.

Sin embargo, este esfuerzo de dotación no ha ido parejo al uso regular que se podría esperar de los profesores una vez conseguida una disponibilidad de materiales suficiente y de formación en TIC. El uso generalizado de las herramientas informáticas para la enseñanza dista mucho de ser una realidad, como nos muestran algunos datos que recogemos a continuación.

En el estudio sobre el uso de los ordenadores realizado por Castaño (1994) en el País Vasco, se pone de manifiesto que en la enseñanza obligatoria el 53,6% de los profesores utiliza esporádicamente estos medios, el resto nunca. Area y Correa (1992) encontraron que sólo un 5% de los profesores de educación obligatoria de Canarias utilizaban las TIC en sus aulas. Otro trabajo de Ballesta y Guardiola (2001) en Murcia, con una muestra de centros del proyecto Atenea (con buena dotación de medios y recibiendo formación sobre TIC), refleja que sólo un 13,5% de los profesores afirmaron utilizar las TIC. Por último, en la «Encuesta piloto sobre la sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos» realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes con datos del curso 2000-01, aparece que uno de cada tres profesores no sabría utilizar el ordenador como usuario (34%) y un 30% de los docentes utiliza las TIC como media. En otro estudio, realizado en Andalucía, y encaminado a conocer la actitud del profesorado respecto a estos nuevos medios, se expone

que el 85,2% de los profesores de enseñanza obligatoria confesaba falta de formación técnica en el tema y el 82,9% falta de formación para la integración curricular de estos medios (Cabero, 2000). También en Andalucía, Pérez Gómez y otros (2004) encontraron que sobre una muestra de 352 docentes de enseñanza obligatoria, el 89% aseguraba que en sus centros se disponía de conexión a Internet, pero menos del 5% afirmaba que lo usaba en el desarrollo del currículum habitual. En el estudio del Gobierno Vasco (1990), un 45% de los profesores encuestados desearía recibir información sobre recursos informáticos.

Todos estos datos nos muestran que a pesar de que se ha ido creando una infraestructura material con recursos cada vez más adecuados y que se han desarrollado planes de formación de docentes, falta todavía por hacer realidad la integración de estas TIC en el currículum. En cierto modo, con estos resultados podría germinar la idea entre las administraciones educativas y la opinión pública de que ya va siendo hora de que los centros demuestren el valor de la infraestructura con la que cuentan, antes de seguir invirtiendo en más recursos y más formación. En todo caso, son necesarios también estudios concretos sobre usos reales efectivos de las TIC en el currículum, con profesores y alumnos.

Desde este punto de partida, se planteó el trabajo que se presenta en este artículo, centrado en estudiar las cuestiones que tienen que ver con la utilización de las TIC por parte de los profesores que trabajan con los alumnos con NEE, así como las actitudes que muestran ante ellas. También, se analiza la disponibilidad de recursos materiales en los centros estudiados y si los equipos directivos facilitan o no el trabajo con dichos recursos.

Objetivos

La investigación realizada pretendía alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer qué actitudes tienen y qué valoración hacen los profesores sobre las TIC, en general y, en particular, para trabajar con alumnos de NEE.
- Analizar qué áreas del currículum desarrollan con estos nuevos instrumentos.
- Conocer qué actividades del currículum realizan con las TIC y cuáles parecen adaptarse mejor a estos soportes.

- Valorar qué preparación dicen tener para integrar la TIC en su acción educativa general y para la educación especial, en particular.
- Conocer el apoyo que reciben de los equipos directivos.
- Conocer el equipamiento de que disponen en cada centro y su ubicación.

Diseño y metodología

Según acabamos de exponer, el presente estudio pretende comprender el fenómeno en los centros que serán objeto de investigación, profundizando en los factores del contexto que explican las relaciones causales más relevantes para tomar decisiones que mejoren la situación educativa. Por tal motivo, se decidió realizar un estudio multicaseos y utilizar técnicas cualitativas. La validez de este enfoque es esencialmente interna y proviene de la forma de obtener los datos directa y objetivamente. Ello permite ofrecer información efectiva sobre particularidades, al tiempo que se puede generalizar cuando las situaciones comparten rasgos similares. No se pretende llevar a cabo un muestreo experimental, sino intentar comprender en la práctica los casos que nos interesan.

Participantes

Se eligió como objeto de estudio centros que satisfacían las necesidades de nuestros planteamientos. En cada uno distinguimos dos componentes:

- El centro como entidad organizativa, representado por algún miembro del equipo de dirección (director, jefe de estudios, etc.).
- Profesores del centro que trabajaban con alumnos con NEE (tutores, profesores de apoyo, logopeda, etc.) y que cumplían todas las condiciones establecidas legislativamente para la enseñanza.

Se pretendió abarcar más número de profesores y centros, pero el propio desarrollo de la investigación demostró la saturación en la recogida de datos (Flick, 2004).

Centros

Participaron en la investigación diez centros de Educación Infantil y Primaria de Salamanca y Valladolid. Todos ellos eran colegios de integración de alumnos con NEE, aunque con integración preferente en distintas discapacidades: cinco centros con alumnos de discapacidad motora, cuatro con alumnos de discapacidad psíquica y un centro con alumnos sordos. A su vez, siete eran colegios públicos y tres concertados; todos ellos urbanos y ubicados, bien en el centro de la ciudad (cuatro) o en la periferia (seis).

La estructura de personal de estos centros se compone prácticamente de un tutor por aula, con una ratio aproximada de 25 alumnos y un profesor de apoyo y un logopeda para todo el centro. Dependiendo del tamaño de los colegios, el número de alumnos oscila entre 175 y 350, según el número de grupos por nivel.

Profesores entrevistados

Los participantes fueron 18 profesores (15 mujeres y tres hombres) de centros de Primaria, de los cuales seis eran tutores de aula, ocho profesores de apoyo, tres logopedas y un fisioterapeuta. Los años de experiencia docente se sitúan en torno a los 10-15 años de media, siendo mayor esta experiencia en los profesores tutores de aula (20-25 años de media) que en los profesores especialistas (apoyo y logopedas). La formación inicial de todos ellos es la de maestro en sus diferentes especialidades; y, siete poseen, además, el grado de Licenciatura en Pedagogía o Pedagogía Terapéutica.

Técnica de recogida de información

La técnica de recogida de información fue la entrevista dirigida y semiestructurada. Esta técnica se nos muestra especialmente relevante cuando queremos conocer opiniones y teorías subjetivas, aun más que observar cómo ocurren los hechos.

Atendiendo a nuestros objetivos realizamos una propuesta de temas sobre los que pretendíamos tener información. Una vez consensuados, procedimos a diseñar las preguntas que de manera idéntica utilizaríamos todos los investigadores. Fueron dos formatos, uno dirigido a los profesores y otro dirigido a los directores de los centros. Ambas pueden consultarse en los anexos. Las formuladas para los directores o jefes de estudios hacían alusión a la disponibilidad de equipamientos, horarios e infraestructuras (Anexo D). Las relativas a los profesores se centraban en valorar sus actitudes, su uso y su preparación en TIC (Anexo II).

Las entrevistas fueron llevadas a cabo por el equipo de investigación. Los profesores eran interrogados por el investigador, pregunta por pregunta, dejando que respondieran sin cortapisas de tiempo; se anotaban sus respuestas, pues no parecieron dispuestos a que se grabaran sus intervenciones. Hubo un caso en que la entrevista debió hacerse conjuntamente a varios profesores porque consideraron que su punto de vista era compartido. El tiempo aproximado de duración de cada entrevista osciló entre 30 minutos y una hora. Se realizó en sus centros y en los horarios que ellos decidieron.

Procedimiento para el análisis de los datos

El procedimiento para poder realizar el análisis de los datos consistió en definir la unidad de registro y establecer las categorías atendiendo a las preguntas que trataban de un mismo tema. Para dar fiabilidad al estudio de los datos, todas las entrevistas han sido comentadas por cada uno de los miembros del grupo de investigación, intercambiándose los centros y sujetos entrevistados. Una vez realizado esto, se analizaron los datos por categorías, lo que se describe en *Resultados y Discusión*.

Unidad de registro

El tipo de unidad de registro fue la unidad temática. Cada respuesta se codificó de forma nominal temáticamente. Posteriormente cada unidad de registro se fue clasificando en la correspondiente categoría, las cuales se describen a continuación.

Categorías

El establecimiento de las categorías se llevó a cabo del siguiente modo. Cada categoría se configuraba en torno a las preguntas que trataban de un mismo tema. De esta forma, las categorías establecidas fueron las siguientes:

- *Uso y utilización*: esta categoría se refiere a qué profesores emplean los nuevos soportes en su trabajo y también con qué alumnos los usan. Dentro de esta categoría estarían incluidas las respuestas a la pregunta 1 del Anexo I, ¿quiénes utilizan las TIC y con quiénes?, y la pregunta 5 del Anexo II, ¿utilizas el ordenador en tu trabajo? ¿para qué ocasiones? ¿cuándo?
- *Horarios*: esta categoría alude al horario de uso de las TIC en los centros. Fue incluida la pregunta 5 del Anexo I, ¿en qué horarios se usan de forma más habitual?

- **Localización:** se trata con esta categoría la cuestión de asignación de espacios para los recursos informáticos, distinguiendo entre los lugares reales y los deseables. Fueron incorporadas en ella la pregunta 2 del Anexo I, ¿dónde están ubicadas? (espacios), y la pregunta 3 del Anexo II, ¿dónde crees que deben ubicarse estos recursos en el centro? ¿por qué?
- **Soportes disponibles:** tiene que ver con el inventario de hardware disponible en los centros. Se incluyó la pregunta 3 del Anexo I, ¿de qué medios técnicos se dispone?
- **Áreas del currículum:** se hace referencia con esta categoría a las asignaturas, disciplinas, etc. que se trabajan con las TIC, tanto a las que se imparten usando estos soportes, como a las que sería deseable que se impartieran. Dentro de esta categoría estarían las respuestas a la primera parte de la pregunta 4 del Anexo I, ¿cómo se trabaja con ellas, en general? ¿en qué áreas curriculares (fundamentales o no) o temas transversales?, y la pregunta 4 del Anexo II, ¿piensas que en los colegios deberían utilizar las TIC en algún área del currículum o fuera de éste? ¿en cuál, en concreto? ¿por qué?
- **Metodología:** esta categoría trata de los aspectos de diseño del currículum que tienen más relación con la planificación de actividades o tareas, tanto en lo referido a tipos de actividades como a estrategias de agrupamiento y técnicas de trabajo en el aula. Pertenecen a la misma la segunda parte de la pregunta 4 del Anexo I, ¿cómo se trabaja con ellas, en general? ¿individualmente cada alumno con su material o en grupo? ¿bajo la tutela del profesor o independientemente? ¿para qué tipos de tareas o actividades: consulta, ejercicios de rutina ...?
- **Actitudes hacia las TIC:** con esta categoría se analizan las actitudes y concepciones que mantienen los profesores respecto a las TIC y a su uso con sujetos con NEE. Se incluyeron la pregunta 1 del Anexo II, ¿qué piensas de estos recursos tecnológicos aplicados a la escuela? ¿qué aportaciones te parece que pueden realizar? Esta cuestión tiene carácter general. También la pregunta 2 del Anexo II, ¿y con respecto a los alumnos con NEE pueden ayudarles en su aprendizaje? ¿por qué?, que es más específica y más circunscrita a los alumnos discapacitados.
- **Formación:** se alude con esta categoría a todo lo relacionado con la formación en TIC, tanto la recibida por los profesores en su formación inicial y permanente, como la que desearían o necesitan recibir. Se clasificaron dentro de esta categoría la pregunta 6 del Anexo II, ¿has recibido alguna formación sobre TIC y/o educación especial?

- *Valoración del papel del equipo directivo:* en esta última categoría se incorporan los datos sobre la percepción que los profesores tienen acerca del equipo directivo en la introducción de nuevos soportes como proceso de innovación en los centros. Se asignó a esta categoría la pregunta 7 del Anexo II, ¿cómo valoras el papel del equipo directivo (o del orientador) en la introducción del uso de TIC?

Resultados

Se analizaron los datos correspondientes a cada categoría y de cada una de ellas se incluye una tabla resumen que recoge los aspectos más destacables de las respuestas obtenidas. Dichas tablas permiten sintetizar de forma somera las tendencias en el comportamiento de los datos. En algún caso, se presentan dos categorías en la misma tabla (Tabla I, II y VI).

Uso y utilización

Se observa que de forma generalizada los profesores de apoyo utilizan las nuevas tecnologías con los alumnos con NEE (Tabla I). Ocho profesores de apoyo los utilizan sólo con niños con NEE y dos de forma conjunta con todos los alumnos, sean o no de NEE. Entre los tutores, también parece bastante generalizado el uso de las TIC con todos sus alumnos. Sin embargo, en sus respuestas se utiliza algún adjetivo (concretamente se habla de «profesores dispuestos a utilizarlos» en cuatro centros de los diez estudiados), que induce a pensar que dicho uso no es tan generalizado como en el caso de los profesores de apoyo.

Por tanto, prácticamente todos los profesores señalan que emplean el ordenador. Especifican dos tipos de usos: uno personal, de carácter administrativo para presentar informes, registrar las calificaciones de los alumnos, etc., que es el más frecuente; otro más didáctico, para preparar materiales, organizar el trabajo con los alumnos, realizar adaptaciones, buscar recursos y artículos en la red.

En este apartado indican igualmente problemas cotidianos como son: la antigüedad de los equipos, la falta de ordenadores en muchas aulas, lo cual lleva a acudir obligatoriamente al aula de informática y la falta de tiempo para aprender a usar los programas.

TABLA I. Usos y Horarios (Categorías 1 y 2)

	Equipo directivo	Tutores	Apoyo y logopedas
Con qué alumnos	Alumnos sin NEE Alumnos de NEE Todos los alumnos	Todos los alumnos	Alumnos de NEE
Para qué		Gestión y planificación Uso didáctico	Gestión y planificación Uso didáctico
Cuándo	Horario escolar Actividades extraescolares	Horario escolar Actividades extraescolares	Horario escolar Actividades extraescolares
Problemas de uso		Escasez de equipos Ubicación Equipos anticuados	Escasez de equipos Ubicación Equipos anticuados

Horarios

En todos los centros lo habitual es utilizar los ordenadores en horario escolar, aunque hay tres colegios que también los usan en actividades extraescolares (Tabla I). Resulta asimismo curioso los comentarios de dos equipos directivos, en uno se habla de «horarios esporádicos» y en otro se señala que los ordenadores se usan «cuando cuadra», lo cual no deja de ser un indicador de los problemas que se deduce que tienen de disponibilidad de la sala de informática, amén de la ocupación y organización de la misma.

Localización

Todos los centros estudiados disponen de aula de informática y, por tanto, responden que los equipos se encuentran situados en este espacio (Tabla II). Pero además, cuatro de los directores señalan que existen equipos informáticos en las aulas de educación especial y/o logopedia. Uno de los centros dispone de equipo informático en un aula de Infantil (habilitado como un rincón de trabajo) y, por último, existen tres centros con alumnos con discapacidad motora que incorporan equipos informáticos adaptados en el aula ordinaria. También dos de los equipos directivos comentan disponer de ordenadores para la gestión del colegio.

Respecto a los profesores, señalan como deseable que los equipos estuvieran situados en las aulas ordinarias, lo que posibilitaría su uso generalizado y no esporádico en ciertos contenidos o aprendizajes muy específicos; se trataría así de un recurso inmediato. Los

profesores que prefieren tenerlos dentro de la clase consideran que las TIC pueden situarse como un taller o un rincón, si éstas fueran las formas organizativas del aula. Algunos opinan que salir del aula es una pérdida de tiempo, además de un alboroto para la clase. A pesar de esta preferencia ven interesante que exista un aula de informática. Creen también que cada alumno con discapacidad motora debería tener uno de uso personal.

TABLA II. Localización y Soportes disponibles (Categorías 3 y 4)

	Equipo directivo	Tutores	Apoyo y logopedas
Dónde están	Aula de informática Aulas educación especial Aulas ordinarias (media de equipos por centro: 12,2 equipos)	Aula de informática	Aula de informática Aulas educación especial
Dónde deberían estar		Aulas ordinarias	Aula de informática Aulas educación especial Uno por alumno
Por qué		Uso generalizado dentro del currículum Tareas de recuperación y ampliación	Tareas de recuperación y ampliación Atención a necesidades específicas
Problemas		Escasez de equipos Ubicación Equipos anticuados (ratio: 21,45 alumnos por ordenador)	Escasez de equipos Ubicación Equipos anticuados (ratio: 21,45 alumnos por ordenador)

Soportes disponibles

La mayoría de los centros estudiados disponen de una media de 12,2 equipos (14, 9, 13, 12, 22, 13, 8, 25, 12 y 14). Sólo dos equipos de dirección especifican que dichos ordenadores están en red. En dos colegios se señala que algún equipo se ubica en las aulas de apoyo y que disponen de ordenadores con adaptaciones técnicas personalizadas.

Los sistemas alternativos de acceso al ordenador disponibles en los centros son:

- Sistemas de selección directa
 - *Access Pack* para la versión Windows.
 - Carcasas o protectores del teclado.
 - *Head Master* y pantallas táctiles.
 - Teclados de conceptos.
- Sistemas de selección por barrido.

La ratio ordenador/alumno es muy alta (21,45 alumnos por ordenador), con los consiguientes problemas de horario y espacio. Resulta evidente que el número de equipos por centro es muy reducido, de lo que se deduce que la organización de las actividades debe realizarse en un horario muy estricto.

Algunos profesores denuncian que los equipos disponibles están obsoletos o son muy anticuados para el trabajo con alumnos con discapacidad motora. Esta queja aparece reiteradamente por parte de los profesores en las respuestas a las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 del Anexo II (Tablas I, II y III).

Además, debemos subrayar que los profesores en ningún caso mencionaron tecnologías distintas del ordenador y programas en soporte CD-ROM. No aludieron a ningún tipo de aplicación o uso que exigiera la conexión a la red. Y ello a pesar de que las preguntas, de carácter genérico, se orientaban a todo tipo de herramientas de las TIC. Entre los títulos de CD-ROM que los profesores señalaron como más usados, cabe destacar:

- Cókotel Educative (1996): *A dibujar. 2 Primaria. 4-5 años. Lenguaje y matemáticas*. Madrid.
- Fundación SBC (Sin Barreras de Comunicación) (1998): *Pequeño abecedario*. Proyecto Marta, Málaga.
- Emme Interactive (1998): *Sócrates 102*. 3-5 años. París.
- Emme Interactive (1998): *Sócrates 101*. 5-7 años. París.
- Atenet (Acción Tecnológica Educativa) (1998): *La magia de las letras*. Madrid.
- Atenet (Acción Tecnológica Educativa) (1998): *Web Bits. Iniciación a la lectura con el duende Chamu*. Madrid.
- Alcantud Marín F. (dir.) (1999): *Sistema multimedia de instrucción de la comprensión lectora*. Simicole. Valencia, Universidad de Valencia.
- Grupo Z (1996): *Enciclopedia de la naturaleza*. Barcelona.
- Grupo Z (1998): *Juega con las matemáticas*. Barcelona.
- Micronet (1997): *Enciclopedia Universal Multimedia de Micronet*. Madrid.
- Aplicaciones con Clic: www.xtec.es/recursos/clic.
- Programas del PNTIC 98 (la mayoría en MS-DOS y dan problemas con W98).

Áreas del currículum

Todos los equipos de dirección encuestados contestan que se trabaja con los ordenadores en todas las áreas curriculares, sólo uno concreta que en áreas fundamentales del currículum (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del medio). En tres centros tam-

bién se utilizan en el taller de informática, optativa de informática o simplemente Informática, aunque, al menos en dos de los casos, se trata de actividades extraescolares. También tres directores de los centros estudiados especifican que se trabaja con las TIC en apoyo en logopedia y educación especial (Tabla III).

Por otro lado, los profesores señalan que deberían usarse en todas las áreas por igual, para clarificar conceptos, ampliar contenidos o como refuerzo. Subrayan, sin embargo, que existen ciertas áreas que se prestan más que otras al uso de las TIC, como son: Lengua, Matemáticas y Conocimiento del medio. Algunos profesores indican que deberían existir talleres específicos de informática para los alumnos.

Respecto a los problemas para el uso generalizado en todas las áreas, los profesores destacan: equipos anticuados, problemas de espacio, desconocimiento de los programas y su aplicación a las áreas, los diferentes tipos de discapacidad, etc.

TABLA III. Áreas del currículum (Categoría 5)

	Equipo directivo	Tutores	Apoyo y logopedas
Áreas que se trabajan	Áreas curriculares fundamentales Taller de informática. Actividades extraescolares Apoyo en logopedia y Educación Especial	Ciertas áreas del currículum	Áreas concretas Trabajo específico de ciertas habilidades
Áreas que se deberían trabajar		Todas las áreas del currículum por igual	Todas las áreas del currículum por igual
Por qué		Clarificar conceptos. Ampliar conceptos Actividades de refuerzo	Clarificar conceptos. Ampliar conceptos Actividades de refuerzo
Problemas		Escasez de equipos Ubicación Equipos anticuados Desconocimiento de programas y su aplicación a las áreas Tipo de discapacidad	Escasez de equipos Ubicación Equipos anticuados Desconocimiento de programas y su aplicación a las áreas

Metodología

En este apartado se da auténtica unanimidad en la respuesta tanto de los profesores como de los equipos directivos de todos los centros (Tabla IV). Según manifiestan unos y otros se trabaja individualmente en las sesiones de educación especial y se organizan pequeños grupos en las clases ordinarias. También en todos los casos el trabajo se desarrolla tutelado por el profesor.

De las posibles tareas que señalábamos como probables para realizar con las TIC (consulta, ejercicios de rutina, comprensión de procesos complejos, entrenamiento de habilidades específicas, solución de problemas, para relajación y entretenimiento...), la totalidad de los colegios señalan todas excepto la última. En los cuatro centros de alumnos con discapacidad motora además explican que la elección del tipo de tarea o actividad depende del alumno y la materia que en cada caso se esté tratando.

TABLA IV. Metodología (Categoría 6)

	Equipo directivo	Tutores	Apoyo y logopedas
Cómo se trabaja	Individualmente con alumnos con NEE En pequeños grupos en las clases ordinarias	En pequeños grupos en el aula de informática	Individualmente con los alumnos con NEE
Papel del profesor	Bajo la tutela del profesor	Bajo la tutela del profesor	Bajo la tutela del profesor
Para qué		Consulta Ejercicios de rutina Solución de problemas	Desarrollo de habilidades y destrezas específicas

Actitudes hacia las TIC

En esta categoría la gran mayoría de profesores piensan que las TIC son no sólo útiles, sino claramente necesarias, desde el momento en que vivimos en una sociedad donde estos recursos constituyen una herramienta fundamental para el desarrollo personal y social. Los profesores también resaltan que las TIC pueden jugar un gran papel en la escuela, fundamentalmente en el acceso a la información, puesto que al estar débilmente implantadas, según ellos, en el ámbito familiar, especialmente en las zonas rurales, la relación de los alumnos con estos medios se circunscribe al ámbito escolar (Tabla V). Y añaden que este hecho no se debe tanto a cuestiones económicas como culturales, pues constatan que en las casas de muchos de sus alumnos hay videojuegos, consolas... pero no ordenador. En este sentido, también se señala que algunos niños ven el uso del ordenador como un signo de prestigio, porque el conocimiento de estas tecnologías significa para ellos que se dispone de ordenador en casa, que las familias son de mayor nivel cultural.

También expresan con mucha frecuencia la idea de que tales recursos son un elemento importante en la motivación para el aprendizaje y en la atención (imprescindibles en el caso de los alumnos con NEE). Algunos profesores resaltan que son un refuerzo para aprender y que su uso incrementa la autoestima, por lo que constituyen

un apoyo, cuando menos, para la enseñanza, que sigue siendo mayoritariamente tradicional. Hay ejemplos de profesores que los utilizan como premio cuando los alumnos terminan pronto las tareas o hacen bien las cosas.

Otros profesores argumentan que puede ser muy interesante para adquirir información, pero advierten que pueden ser utilizadas de una forma superficial, por lo que, en algunos casos, impediría interiorizar lo aprendido. De todas maneras, según hemos constatado, el empleo del ordenador es diferente en función de los centros, lo que parece tener relación con la preparación que tienen los profesores en la utilización de las TIC, dándose la circunstancia que a mayor preparación más uso curricular y menos recreativo.

Coincidiendo con la valoración general expresada arriba, también en el caso de los alumnos con NEE, los profesores destacan su carácter motivador para aprender procedimientos y habilidades, incluso algunos señalan su interés para trabajar aspectos cognitivos (clasificar, seriar, etc.).

En el caso de los alumnos con discapacidad motora estos recursos se convierten en su medio de acceso a la información y a los contenidos que se van a trabajar. En opinión de los docentes, son imprescindibles para muchos de ellos porque constituyen el único medio que tienen para poder leer y escribir, siempre que existan adaptaciones en la máquina.

Los logopedas, por su parte, los valoran de forma especialmente interesante para niños con déficit auditivo puesto que el canal visual es su vía principal de acceso a la información. Los consideran fundamentales para el área de lenguaje oral y escrito. Por el contrario, hubo profesores de apoyo que expresaron que estos medios son inútiles para los alumnos con NEE, debido a que la puesta en marcha para cualquier pequeña actividad es tan costosa que a veces consume el tiempo de que disponen para trabajar con ellos.

TABLA V. Actitudes hacia las TIC (Categoría 7)

	Equipo directivo	Tutores	Apoyo y logopedas
Qué piensas de las TIC	Diferente según la formación de los profesores.	Útiles y necesarias para el desarrollo personal y social de los alumnos Facilitan el acceso a la información (sobre todo en zonas rurales)	Imprescindibles para los alumnos con NEE
Qué aportan		Instrumento importante en la motivación, aprendizaje y atención Refuerzo en el aprendizaje	Instrumento importante en la motivación, aprendizaje y atención Refuerzo en el aprendizaje Aprendizaje de habilidades y procedimientos específicos
Respecto a los alumnos con NEE		Imprescindibles en su enseñanza	Imprescindibles en su enseñanza En algunas discapacidades, único medio de acceso a la lectura y escritura

Formación

La totalidad de los profesores manifestaron no haber cursado en su formación inicial asignaturas sobre TIC. Este hecho no debe extrañarnos si tenemos en cuenta que la introducción de esta asignatura es reciente en los planes de estudio (década de los noventa).

En general, los profesores reconocen que la formación en TIC, la han adquirido básicamente asistiendo a cursos, sea en centros de formación del profesorado o en el propio centro, aunque la mayor parte de ellos nombra al autoaprendizaje como la fuente fundamental del conocimiento que tienen sobre el tema (Tabla VI).

Sólo dos profesores señalaron haber recibido formación en el uso de las TIC en relación con las NEE. Únicamente un profesor indicó haber presentado un trabajo de TIC en una reunión científica.

Muchos de ellos indican que tendría que existir un técnico en los colegios que solucionara los problemas que tienen con los ordenadores y que garantizara el buen funcionamiento de los mismos.

TABLA VI. Formación y Valoración del equipo directivo (Categorías 8 y 9)

	Equipo directivo	Tutores	Apoyo y logopedas
Formación Inicial		No	No
Formación Permanente		Formación en centros Cursos fuera del centro Autoaprendizaje	Formación en centros Cursos fuera del centro Autoaprendizaje
Formación deseable		Formación específica en el uso de las TIC	Formación específica en el uso de las TIC con alumnos con NEE
Valoración del equipo		Obtención de recursos. Facilitadores de la formación Introducción, apoyo y fomento del uso de las TIC	Obtención de recursos Facilitadores de la formación Introducción, apoyo y fomento del uso de las TIC

Valoración del papel del equipo directivo

En términos generales, los profesores tienen una visión positiva del equipo directivo en la gestión de las TIC (Tabla VI). Destacan dos aspectos: uno referido a la obtención de recursos y a las facilidades que ofrecen para que los profesores reciban la formación en TIC, y otro, respecto a la introducción, apoyo y fomento del uso de las TIC en el centro. No obstante, un profesor señaló estar sólo en la implantación de las TIC.

También manifiestan que ciertos profesores tienen más iniciativa que los directores, incluso alguien señaló que los padres, a través del APA, impulsaron el que se impartieran cursos de informática.

Conclusiones

Las conclusiones expuestas a continuación con relación a los objetivos de la investigación deben ser consideradas en el contexto en el que se han recogido los datos o contextos similares, aunque las situaciones descritas son muy parecidas a otros centros escolares públicos del sistema educativo español.

Las actitudes que manifiestan los profesores sobre el valor de las TIC para el desarrollo curricular en aulas con alumnos de NEE son positivas. Pero esta actitud no va más allá de una mera declaración de intenciones, porque en realidad no están habituados a trabajar con tales materiales y, consecuentemente, carecen de sentido dentro de su práctica profesional habitual. Esto significa que los docentes no contemplan estas herramientas como elementos que puedan solucionar problemas, desconocen en su mayoría cómo adaptarlos a su estilo de enseñanza y al estilo de trabajo de los alumnos, como también se ha puesto de manifiesto en otros trabajos (Crook, 1994). Además, en la práctica se choca con obstáculos que impiden que las TIC se conviertan en un instrumento de trabajo: la falta de formación del profesorado, las dotaciones inadecuadas en los centros escolares, la carencia de materiales didácticos adecuados. Como ponen de manifiesto los docentes de nuestro trabajo existen dificultades que impiden generalizar el uso de las TIC en su enseñanza, como son: horarios restringidos, accesibilidad limitada de los equipos informáticos, así como la insuficiente coordinación entre profesores tutores y profesores de apoyo respecto al trabajo que han de desarrollar con estos recursos; tal como se evidencia por la falta de coincidencia en las estrategias metodológicas de ambos tipos de profesionales: los tutores trabajan con pequeños grupos y los de apoyo, individualmente.

En muchos casos, los profesores manifiestan que carecen de los conocimientos técnicos para poder operar fácilmente con los nuevos soportes y, en general, les resultan alejados de las propuestas de asimilación de los conocimientos a las que están habituados. Esta conclusión es coincidente con el estudio de Veen (1993), según el cual cuando el contenido y la estrategia de trabajo no coincidía con la propuesta del soporte informático y se desviaba mucho de las rutinas de los profesores, decidían no utilizar los soportes.

Todos estos aspectos que impiden una utilización normalizada de los nuevos recursos son resaltados especialmente por aquellos que están en contra, quienes además les achacan a las TIC frivolidad, superficialidad, falta de rigor, desajuste con los currícula oficiales, etc. Por tanto, convertir estos medios en instrumentos de trabajo curricular exige mucho más que una actitud favorable y una valoración positiva por parte de los profesores.

Los profesores entrevistados manifiestan trabajar todas las áreas curriculares con las TIC, especialmente Lengua, Matemáticas y Conocimiento del medio. Como manifestaron tanto docentes como equipos directivos, en algunos centros se desarrollan talleres de informática, pero se trata siempre de actividades extraescolares. Es necesario, sin embargo, puntualizar que los tutores trabajan con los ordenadores de manera esporádica, puesto que las limitaciones impuestas por el escaso número de ordenadores y su ubicación en una sala de informática, dificulta el acceso normalizado a dichos medios. Por otra parte, los profesores de apoyo, que trabajan con alumnos con NEE, lo hacen de forma individualizada y atendiendo a sus necesidades particulares, dentro del horario asignado, de ahí que utilicen los ordenadores para trabajar programas de habilidades específicas, más difíciles de incorporar de forma habitual al currículum ordinario.

Al valorar en qué medida las TIC facilitan a los alumnos con NEE el acceso al currículum, los profesores de los alumnos con discapacidad motora manifiestan que son fundamentales al ser el sustituto del lápiz y el papel. Para el resto de los alumnos con NEE consideran que los nuevos soportes informáticos facilitan el entrenamiento en habilidades específicas, lo que mejora sus capacidades para el acceso al currículum ordinario. Aún así, dado que el estilo de trabajo habitual con los alumnos en las clases ordinarias no incluye estos programas, ni las TIC asociadas con ellos, podemos inferir que existe un salto bastante grande entre las clases de apoyo y las clases habituales con todo el grupo. A esto se puede añadir que, puesto que las tareas del aula de apoyo no están contextualizadas en unidades didácticas, proyectos de trabajo del aula, etc., tal circunstancia restaría funcionalidad al trabajo realizado en esta aula. Suponemos que dichos inconvenientes no serían tales si la utilización de los nuevos medios estuviera integrada en las actividades habituales de las aulas y no como ocurre actualmente que es algo anecdótico y muy restringido en el espacio y en el tiempo. Así pues, resultaría necesario avanzar más en la introducción de las TIC en el currículum ordinario de estos alumnos con objeto de mejorar su integración en las aulas, concediendo un sentido curricular a la introducción de esas tecnologías. Esta última cuestión implica, necesariamente, hacer que los nuevos soportes adquieran significación curricular y, por tanto, que tengan sentido en relación con las tareas que desarrollan las aulas, con el estilo de trabajo de los profesores, con las formas de conocer de los alumnos, con los contenidos y objetivos del currículum (reco-

mendaciones que aparecen mencionadas en Watson (2001) y en el documento del President's Committee (1997) elaborado a petición del presidente Clinton en EE UU). Se trataría de evitar el salto que los profesores de nuestro estudio describen cuando, por ejemplo, manifiestan trabajar con el ordenador el desarrollo de destrezas específicas y de atención en el aula de apoyo, mientras que, en el aula ordinaria, intentan desarrollar con el ordenador habilidades en relación con la obtención y el tratamiento de información.

Respecto al objetivo de evaluar la formación que los profesores dicen tener para el uso de las TIC en relación con las NEE, la conclusión es clara: los docentes la consideran insuficiente, tanto la recibida en su formación inicial como en su desarrollo profesional. No obstante, algún caso muy particular no coincide con este dato; se trata de algún profesor que utiliza los recursos informáticos de manera más creativa e integrada en el currículum. Esto último coincide con los relatos de profesores sobre la utilización de las TIC de Hadley and Sheingold (1993), quienes además incluyen un factor muy curioso para explicar la integración de las nuevas tecnologías: se trata de la creencia de los profesores en el valor educativo de la tecnología para los alumnos, sumado al contagio que experimentan los docentes ante el entusiasmo de los alumnos por las nuevas tecnologías. Es evidente, y así lo manifiestan contundentemente los propios docentes, que la formación es un factor clave para dar un sentido curricular al uso de las TIC y es, quizás, uno de los factores, junto a la renovación de equipos y la creación de materiales didácticos de calidad, que explican la escasa implantación de estos recursos en los centros escolares estudiados, como se ha puesto también de relieve en los trabajos de Plomp y Pelgrum, (1991) llevados a cabo en ocho países, Bélgica, Francia, Grecia, Japón, Luxemburgo, Holanda, Suiza y EE UU.

Referencias bibliográficas

- AREA, M.; CORREA, A. D. (1992): «La investigación sobre el conocimiento y actitudes del profesorado hacia los medios. Una aproximación al uso de medios en la planificación y desarrollo de la enseñanza», en *Curriculum*, 4, pp. 79-100.
- BALLESTA, J.; GUARDIOLA, P. (2001): «El profesorado ante las TIC y los medios de comunicación», en *Enseñanza*, 19, pp. 211-238.
- BECKER, H. J. (2000): «Finding from the Teaching and Computing Survey: Is Larry Cuban Right?», en *Education Policy Analysis Archives*, 8, 51, pp. 1-37.
- BEREITER, C. (2002): *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

- BREULEUX, A.; LAFERRIÈRE, TH.; LAMON, M. (2002): «Capacity Building within and across countries into the Effective uses of ICTs». *Paper prepared for 2002 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium «Information Technology and Learning»*, <http://telelearning.mcgill.ca/capacitybuilding> (Consulta: 22-05-2004).
- CABERO, J. (2000): *Y continuamos avanzando. Las TIC para la mejora educativa*. Sevilla, Kronos.
- CASTAÑO, C. (1994): *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- COLLINS, A. (1990): *Toward a design science of education. Technical report*. New York, EDC/Center for Children and Technology.
- CROOK, C. K. (1994): *Computers and the collaborative experience of learning*. London, Routledge.
- CUBAN, L. (2003): *Oversold and Underused. Computers in the Classroom*. MA, Harvard University Press.
- DISSA, A.A. (2000): *Changing Minds: Computers, Learning and Literacy*. Cambridge, MA, MIT Press.
- FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- GOBIERNO VASCO (1990): *La formación del profesorado en Euskadi*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- HADLEY, M.; SHEINGOLD, K. (1993): «Commonalities and Distinctive Patterns in Teachers' Integration of Computers», en *American Journal of Education*, 101, 3, pp. 261-315.
- HAERTEL, G. D.; MEANS, B. (eds.) (2003): *Evaluating Educational Technology: Effective Research Designs for Improving Learning*. New York, Teachers College Press.
- MCKINSEY AND COMPANY (1997): *The Future of Information Technology in UK Schools*. London, MCKinsey and Company.
- MCMILLAN CULP, K.; HONEY, M.; SPIELVOGEL, R. (2003): «Achieving Local Relevance and Broader Influence», en G. D. HAERTEL; B. MEANS (eds.): *Evaluating Educational Technology: Effective Research Designs for Improving Learning*. New York, Teachers College Press, pp. 75-94.
- OCDE; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *Proyecto Atenea. Informe de Evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J.; SOTO, E.; SOLA, M. (2004): «Los docentes e Internet: expectativas, desconocimiento y perplejidad», en A. BAUTISTA (ed.): *Las TIC en la enseñanza*. Madrid, Universidad Internacional de Andalucía-Akal, pp. 255-268.
- PLOMP, T.; PELGRUM, W.J. (1991): «Introduction of Computers in Education: State of the Art in Eight Countries», en *Computers and Education*, 17, 3, pp. 249-258.

- PRESIDENT'S COMMITTEE OF ADVISORS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY (PANEL ON EDUCATIONAL TECHNOLOGY) (1997): «*Report to the President on the Use of Technology to Strengthen K-12 Education in the United States*». PDF Document, <http://www2.uca.es/HEURESIS/documentos/ReportNNTT.pdf> (Consulta: 23-10-2000).
- SAN MARTÍN, A. (2000): «Los nuevos formatos del saber: un desafío para la escuela», en *Cultura y Educación*, 20, pp. 39-50.
- VEEN, W. (1993): «How Teachers Use Computers in Instructional Practice-Four Case Studies in a Dutch Secondary School», en *Computers and Education*, 21, 1/2, pp. 1-8.
- WATSON, D.M. (2001): «Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching», en *Education and Information Technologies*, 6, 4, pp. 251-266.

Anexo I

Obtención de datos del centro

1. ¿Quiénes utilizan las TIC y con quiénes?
2. ¿Dónde están ubicadas? (Espacios)
3. ¿De qué medios técnicos se dispone?
4. ¿Cómo se trabaja con ellas, en general?
En qué áreas curriculares (fundamentales o no) o temas transversales
Individualmente cada alumno con su material o en grupo.
Bajo la tutela del profesor o independientemente
Para qué tipos de tareas o actividades: consulta, ejercicios de rutina, comprensión de procesos complejos, entrenamiento de habilidades específicas, solución de problemas, para relajación y entretenimiento...
5. ¿En qué horarios se usan de forma más habitual?

Anexo II

Valoración de las actitudes de los profesores

1. ¿Qué piensas de estos recursos tecnológicos aplicados a la escuela? ¿Qué aportaciones te parece que pueden realizar?

2. ¿Y con respecto a los alumnos con NEE, crees que las TIC pueden ayudarles en su aprendizaje? ¿Por qué?
3. ¿Dónde crees que deberían ubicarse estos recursos en el centro? ¿Por qué?
4. ¿Piensas que en los colegios se deberían utilizar las TIC en algún área del currículum o fuera de éste? ¿En cuál, en concreto? ¿Por qué?
5. ¿Utilizas el ordenador en tu trabajo? ¿Para qué ocasiones? ¿Cuándo?
6. ¿Has recibido alguna formación sobre TIC y/o educación especial?
7. ¿Cómo valoras el papel del equipo directivo (o del orientador) en la introducción del uso de las TIC?

Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés)

Julio Roca de Larios

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación. Campus de Espinardo
Universidad de Murcia*

Rosa M^a Manchón Ruiz

*Departamento de Filología Inglesa
Facultad de Letras. Campus de la Merced
Universidad de Murcia*

Resumen

El presente trabajo gira en torno al ejercicio de la reflexión durante el prácticum desde el punto de vista del formador. En una primera sección introductoria se da cuenta de los orígenes del enfoque reflexivo en la formación de profesores de lenguas, se delimita el concepto de reflexión y se alude a las razones que justifican su inclusión en los programas de formación inicial. La segunda parte se abre con la breve presentación de un estudio empírico en el que se analizó el proceso de reflexión de un grupo de futuros maestros de Inglés durante sus prácticas escolares. El bajo nivel de reflexión hallado, así como algunas sugerencias de la literatura sobre el tema, nos llevan, finalmente, a sugerir una serie de propuestas estructurales y metodológicas para promover de forma explícita la actividad reflexiva entre nuestros estudiantes de cara a la realización del prácticum.

Palabras clave: reflexión, prácticum, Inglés en Primaria, formación inicial.

Abstract: *Analysis of the reflection and preparation of the reflexive activity in the teacher's practicum (English)*

The present paper focuses on the notion of reflection during the practicum from a teacher's perspective. In the first part, the origins of the reflective approach in language teacher education

are described, the concept of reflection is clearly outlined and the reasons for its inclusion in pre-service teacher education programmes are stated. The second part briefly presents the results of an empirical study which analysed the process of reflection of a group of future primary school teachers of English during their first stages of 'hands-on' experience. The low level of reflection perceived in the study together with some recommendations found in the relevant literature in this field lead us to suggest a set of structural and methodological measures aimed at explicitly encouraging reflection among our students as a useful tool during their practicum.

Introducción

La aparición del tema de la reflexión en el ámbito de la formación de profesores de Lenguas Extranjeras (LLEE) ha estado íntimamente unida a la apertura de esta didáctica específica al campo de las ciencias de la educación. Esta apertura ha conllevado un proceso de replanteamiento didáctico que, a través de la influencia del paradigma proceso-producto, se centró inicialmente en la observación de conductas en el aula con el objetivo de establecer correlaciones entre las acciones de enseñanza puestas en práctica por el profesor y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos (Chaudron, 1988). Así se desarrollaron, por ejemplo, descripciones muy elaboradas sobre cómo los profesores organizan el trabajo en grupos (Long y Porter, 1985), cómo suministran *input* e incentivan la producción de los alumnos (Long, 1996), cómo integran en su enseñanza la atención por parte del aprendiz al contenido y a la forma del mensaje (Doughty y Williams, 1998), o cómo ponen en práctica un programa de innovación curricular para la enseñanza del Inglés (Valcárcel y Verdú, 1995). El propósito último de éstos y otros estudios llevados a cabo dentro de este paradigma estribaba en traducir posteriormente los resultados obtenidos en un conjunto de competencias que, se suponía, debería adquirir el profesor en formación (Korthagen, 2004).

Es innegable que esta línea de investigación ha contribuido a la comprensión de ciertos procesos de enseñanza de la Lengua Extranjera (LE) si bien, al mismo tiempo, presenta algunas limitaciones en lo que a la formación del profesorado se refiere. Por un lado, el concepto de enseñanza en el que se basa es limitado: hoy día casi todo el mundo acepta que la enseñanza eficaz no puede conceptualizarse únicamente en términos de competencias aisladas que puedan adquirirse sin más, extrapolando simplemente lo que sabemos del profesor experto al novato (Combs, et al., 1974). Por otra

parte, se trata de un acercamiento muy limitado y somero a la actividad docente, ya que, al quedarse en la mera descripción de las conductas externas, no da cuenta de los propósitos, ideas, creencias u objetivos que subyacen a las mismas.

La toma de conciencia de estos aspectos, de los que el paradigma proceso-producto prescindía, dio origen al paradigma del pensamiento del profesor, uno de cuyos presupuestos fundamentales es que los procesos mentales, configurados a través de múltiples experiencias de enseñanza y aprendizaje acumuladas a lo largo del tiempo, constituyen el contenido de las decisiones que toma el docente en el aula (Elbaz, 1991; Kagan, 1992; Clark y Yinger, 1997). Bajo esta perspectiva, se postula que si se puede averiguar en qué consisten estos pensamientos y creencias y cuál es su origen, se estará en condiciones de transformarlos a través de determinados programas de formación.

Siguiendo este supuesto básico, han surgido determinados estudios en el campo de las LLEE en los que se ha empezado a examinar el conocimiento pedagógico de los profesores en ejercicio a través, por ejemplo, de la identificación de sus creencias sobre la enseñanza de la LE en general (Gatbonton, 2000), o, de forma más específica, sobre la enseñanza de la Gramática (Borg, 1998), la Escritura (Caudery, 1995; Shi y Cumming, 1995) o la Lectura (Graden, 1996). En otros casos, la investigación se ha centrado en el análisis del conocimiento pedagógico de los futuros profesores a través de la descripción del contenido de sus creencias (Horwitz, 1985) y de su evolución a lo largo de determinados programas de formación (Cabaroğlu y Roberts, 2000), el análisis de sus decisiones en función de la conducta de los alumnos (Johnson, 1992), en contraste con las decisiones de profesores con más experiencia (Akyel, 1997), o detallando la influencia que los programas de formación puedan tener en la modificación de sus concepciones sobre la enseñanza (Almarza, 1996). Una de las conclusiones recurrentes en casi todos estos estudios es que una posible vía para ayudar a los profesores a crecer como profesionales, tanto desde el punto de vista de su formación inicial como permanente, es por medio de la reflexión sobre su práctica educativa.

El concepto de reflexión

A la hora de definir qué se entiende por reflexión se encuentra uno, sin embargo, con que no hay precisamente un alto grado de consenso en la literatura (Korthagen, 1999), como tampoco lo hay al delimitar qué tipo de práctica reflexiva es la más

adecuada para promover el desarrollo profesional del profesor (Hatton y Smith, 1995). De hecho, el término reflexión se ha empleado en Ciencias Sociales con tal variedad de significados y se ha aplicado a situaciones tan dispares que, a menos que se ajuste su definición al contexto que se pretenda analizar, se corre el riesgo de dejarlo vacío de contenido (Farrell, 2001).

Dewey (1933), autor históricamente reconocido como promotor de este concepto en el siglo XX, define la reflexión como la operación «que implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica a la luz de las razones que la sustentan y de las consecuencias a las que conduce» (p. 6). De la definición se desprende que, para este autor, la reflexión es un proceso cognitivo que, además de versar sobre secuencias de ideas interconectadas, tiene en cuenta las creencias y el conocimiento subyacente del sujeto. Se trata, por tanto, de un tipo de actividad que, frente a la simple actividad de recordar, implica una representación activa de la realidad que incluye la mirada retrospectiva sobre las experiencias, decisiones y acciones pasadas, el reconocimiento de los valores y las creencias implicadas en esas acciones y decisiones, la consideración de las consecuencias y de las implicaciones de tales decisiones y creencias, la exploración de posibles alternativas y la reconsideración de perspectivas anteriores (Sumsion y Fleet, 1996).

A partir de la concepción de Dewey, han surgido diversas definiciones del concepto de reflexión en el campo de la enseñanza. Hatton y Smith (1995), por ejemplo, consideran que la reflexión es una forma de pensamiento deliberado sobre la propia actuación con el fin de mejorarla. Ampliando esa caracterización, Moon (1999) delimita el concepto de reflexión en torno a tres parámetros: a) se trata de un proceso de pensamiento empleado para alcanzar una meta; b) se aplica normalmente a ideas y hechos relativamente complejos o bien a la resolución de problemas poco estructurados; y c) se basa en el procesamiento de conocimientos y de concepciones y, en algunos casos, también de emociones que ya poseemos. En un trabajo más reciente, Ward y McCotter (2004) exponen tres características esenciales de la actividad reflexiva que pueden considerarse como un resumen de las diferentes caracterizaciones que del concepto de reflexión han surgido en el campo de las Ciencias de la Educación: a) la reflexión está contextualizada en la práctica, pues supone un conjunto de experiencias sobre las que reflexionar; b) la reflexión en la enseñanza tiene un carácter cíclico, ya que el profesor parte de sus teorías personales (explícitas y/o implícitas) como base sobre la que sustentar su práctica de aula, la cual, a su vez, dará lugar, por medio de posteriores episodios de reflexión, a nuevas teorías que idealmente han de constituir una fuente de enriquecimiento para la actividad docente; y c) la reflexión debe buscar múltiples perspectivas, es decir, debe situarse en el contraste de opiniones y posturas, además de la propia.

Entendida en estos términos, la literatura sobre el tema señala, al menos, tres tipos de ventajas que los profesores pueden obtener por medio del ejercicio de la actividad reflexiva: a) pasar de un nivel de actuación basado en el impulso, la intuición y la rutina, a otro nivel donde la acción docente se halle guiada por el pensamiento crítico (Richards, 1990); b) contemplar la enseñanza no sólo como una tarea práctica e intelectual sino también como una empresa con un amplio contenido moral (Dobbins, 1996); y c) situarse en mejores condiciones para enfrentarse al cambio y a las distintas situaciones que puedan encontrar en el futuro (Bainer y Cantrell, 1992). De hecho, cada vez gana más terreno la idea de que los profesores no pueden evolucionar desde el punto de vista procedimental, conceptual e interpersonal a menos que aprendan a formular preguntas, a aventurar opiniones divergentes y a evaluar sus efectos sobre la enseñanza por medio de procesos de innovación, reflexión y adaptación (Calderhead y Gates, 1993). Sin embargo, la unanimidad a la hora de aceptar de forma global la importancia de la reflexión en la actividad docente contrasta con la falta de acuerdo al intentar delimitar qué dimensiones de la práctica reflexiva son las más adecuadas para promover el desarrollo profesional.

Las dimensiones de la reflexión en la enseñanza

Hatton y Smith (1995) señalan que se pueden distinguir, al menos, cuatro temas de debate en la investigación sobre el papel de la reflexión en la enseñanza. El primero de ellos tiene que ver con la relación temporal entre reflexión y acción; el segundo, con la relación entre reflexión y resolución de problemas; el tercero, con los contenidos de la reflexión; y, el cuarto, con la cuestión de si la reflexión, para ser considerada como tal, ha de ser crítica. Indican los autores que, dependiendo de la postura que se adopte en cada uno de estos temas, la inclusión del elemento de reflexión en los programas de formación del profesorado adoptará una forma u otra. Veamos cada uno de estos temas por separado.

Relación temporal entre reflexión y acción

La relación temporal entre reflexión y acción se refiere a la secuencia temporal en la que ambas aparecen. Schön (1983) sugiere que la reflexión está vinculada a la acción, pudiéndose distinguir dos dimensiones: reflexión sobre la acción, que es posterior al

evento, y reflexión en la acción, que es la que supone el ejercicio simultáneo de reflexión y acción. Esta última forma de reflexión implica que el profesional ha llegado a tal grado de competencia que es capaz de pensar de forma consciente sobre lo que está ocurriendo en el aula y modificar sus acciones de forma casi instantánea, algo que tal vez es poco probable que pueda ocurrir con profesores en formación inicial.

Por lo que respecta a la reflexión como operación propiamente retrospectiva, existen varias perspectivas sobre la relación temporal entre actividad reflexiva y acción. Así, algunos de los modelos centrados en lo que se conoce como «reflexión técnica» (Cruickshank, 1985) se basan en destrezas o competencias cuya efectividad se evalúa casi inmediatamente después de su puesta en práctica, a fin de hacer los cambios pertinentes en la conducta. Por el contrario, otros modelos (Gore y Zeichner, 1991) asocian la reflexión a procesos de deliberación más extensos, que tienen como objetivo la exploración de alternativas que se podrían poner en práctica en el futuro. En este sentido, algunos autores parecen sugerir que la reflexión implica un distanciamiento consciente de la actividad seguido de un periodo de contemplación (Buchman, 1990; Stanley, 1998).

Relación y resolución de problemas

El segundo tema de controversia se refiere al hecho de si la reflexión ha de contemplarse como una actividad intrínsecamente relacionada con la *resolución de problemas*. Para algunos autores, reflexionar es pensar para la acción y, el evento educativo, se conceptualiza como un espacio-problema con todos sus atributos: estadios inicial y final y acciones que permiten el paso de un estadio a otro (Ross, 1989; Loughran, 2002). Otro tipo de enfoques, sin embargo, no suelen estar directamente dirigidos a la solución de problemas específicos, sino más bien a sensibilizar a los futuros profesores de la existencia de dichos problemas (Hatton y Smith, 1995).

Los contenidos de la reflexión

Con independencia de que se acepte que la reflexión es una toma de conciencia sobre determinados problemas o una tarea que conduce a la resolución de los mismos, lo cierto es que los profesores deben tener alguna concepción sobre qué problemas deben ser objeto de su actividad reflexiva, tema que enlaza con el tercer aspecto que señalábamos más arriba, los *contenidos de la reflexión*. En un trabajo reciente, Korthagen (2004) ha

propuesto un modelo multidimensional al que llama «modelo de capas sucesivas», por estar constituido por diversos estratos que representan otras tantas dimensiones de la función del profesor, y que constituyen, por tanto, posibles aspectos del contenido de la reflexión. De la dimensión más externa a la más interna, son las siguientes: a) la actuación en clase, los alumnos y el contexto escolar, con todos los problemas que su interacción plantea; b) las competencias del profesor, a las que Korthagen describe como un conjunto integrado de «saberes», destrezas y actitudes, que se hallan determinadas, a su vez, por las c) creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, creencias que tienen su origen en experiencias previas como aprendiz en la escuela, el instituto y la universidad; d) las creencias sobre uno mismo, que constituyen la identidad profesional, definida por Korthagen como «quién o lo que uno es, los significados que nos atribuimos a nosotros mismos o los significados que otros nos atribuyen» (p. 82); y e) lo que el autor denomina misión: lo que está dentro de nosotros y nos mueve a hacer lo que hacemos, es decir, el conjunto de valores personales profundos que la persona considera consustanciales a su existencia.

Si la reflexión, para ser considerada como tal ha de ser crítica

El cuarto tema de debate gira en torno a la cuestión de si la reflexión, para ser considerada como tal, ha de ser *crítica*. Para Calderhead (1989), por ejemplo, reflexionar no es más que una forma de autocrítica constructiva de las propias acciones para mejorarlas, mientras que para otros autores habría que distinguir distintos tipos de reflexión. A este respecto, es clásica la distinción de van Manen (1977), que propuso tres niveles de reflexión: técnica, práctica y crítica. El primer nivel, *la reflexión técnica*, se refiere a la valoración de la eficacia de ciertos medios para lograr ciertos fines, los cuales no están sujetos a crítica. El segundo, *la reflexión práctica*, permite el examen no sólo de los medios sino también de los objetivos y de los presupuestos en los que se basan unos y otros. El tercer nivel, o *reflexión crítica*, además de incorporar preocupaciones de los dos niveles anteriores, incluye también consideraciones de tipo moral o ético y valora si la actividad profesional es equitativa, justa y respetuosa con las personas. La reflexión crítica, además, sitúa el análisis de la acción personal en un contexto socio-histórico y político-cultural (Gore y Zeichner, 1991).

Esta disparidad de orientaciones en la aplicación de la idea de reflexión a la enseñanza ha llevado a autores como Hatton y Smith (1995) a concluir que el marco teórico desde el que se contemple la reflexión en un determinado programa de formación de profesores dependerá, en última instancia, de los objetivos que se pretendan conseguir:

desde aquéllos basados en una perspectiva conductista, en los que la reflexión se considera únicamente un medio para dominar ciertas prácticas, a aquellos otros comprometidos con una aproximación crítica, por medio de la cual se intenta abrir un camino hacia la emancipación y hacia la autonomía de los futuros profesores.

Pero es que, además, la adopción de un enfoque reflexivo, ya sea de uno u otro tipo, tendrá importantes repercusiones sobre los formadores de profesores en cuanto tales, sobre todo si aspiran a un mínimo de coherencia en su actuación académica. Al igual que se preconiza para los aspirantes a maestros, los formadores han de involucrarse en procesos de reflexión y de investigación que les permitan examinar de forma crítica sus propias teorías y creencias, e incluso investigar su propia práctica docente, con el fin de mejorar la formación de los futuros profesores a su cargo (Vélez-Rendón, 2002).

La reflexión en el prácticum de Inglés en Primaria

Esta perspectiva autocrítica es la que, como formadores de profesores, nos llevó a obtener datos empíricos que nos ayudasen a comprender la incidencia de nuestra actividad formativa en la práctica reflexiva de nuestros estudiantes. A tal fin se realizó un estudio en el que se analizó la naturaleza de los procesos reflexivos de un grupo de futuros maestros de Inglés de Primaria durante la realización de las prácticas de enseñanza, prestando especial atención a a) los temas sobre los que versaba el contenido de sus reflexiones; b) los distintos niveles en los que se manifestaba su actividad reflexiva; y c) la posible existencia de diferencias individuales tanto en los temas tratados como en los niveles de reflexión activados. Por no ser éste el lugar apropiado para dar cuenta exhaustiva del conjunto de detalles técnicos, resultados y conclusiones del estudio original, en lo que sigue nos limitaremos a describir y discutir únicamente aquellos aspectos relevantes para el presente trabajo (para una presentación más detallada del trabajo empírico, véase Roca de Larios, 2002).

Contexto

El estudio se llevó a cabo en el contexto del prácticum de Segundo Curso de Maestro de Lenguas Extranjeras (Inglés) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Este prácticum tiene una duración de cuatro semanas y se realiza en el tercer

trimestre del curso a fin de que los estudiantes lleguen a él con los conocimientos obtenidos en el curso de Didáctica del Inglés, que se imparte durante los dos trimestres anteriores. En dicho curso se comienza por explorar, por medio de cuestionarios, sus experiencias previas como aprendices de Inglés, así como sus creencias, principios y actitudes sobre la enseñanza. Se les proporciona, a continuación, un conjunto de oportunidades para que se familiaricen con los fundamentos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y adquieran paulatinamente las destrezas necesarias para establecer la conexión entre la teoría y la práctica educativa. Esta tarea se afronta mediante:

- la lectura y discusión de documentos sobre distintos aspectos de la didáctica de las lenguas extranjeras, la realización de mapas conceptuales y la aplicación de las ideas obtenidas al análisis de libros de texto de Inglés de Primaria;
- el trabajo sobre las distintas fases de la unidad didáctica, que se ilustran con el empleo de recursos tales como los cuentos, las canciones y los juegos; y
- la observación de vídeos de clases de Inglés impartidas por maestros de Primaria y la realización de sesiones de micro-enseñanza utilizando alguno de los recursos mencionados. Se persigue con ello que los estudiantes vayan progresivamente percatándose de la multiplicidad de factores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Wajnryb, 1992), de forma que puedan comenzar a desarrollar sus propias teorías sobre lo que es plausible en dichos procesos (Prabhu, 1990).

Durante la realización del prácticum, los estudiantes han de llevar a cabo una serie de tareas, según se especifica en el Plan de Prácticas de la Facultad, que incluyen el cumplimiento del mismo horario que el de un maestro en ejercicio con dedicación exclusiva; la puesta en práctica, de común acuerdo con el tutor, de actividades puntuales (presentación de actividades, desarrollo de alguna fase de la lección, encadenamiento de varias actividades, etc.); la realización de un trabajo de observación del aula centrado en los alumnos; y la planificación, puesta en práctica y evaluación de una secuencia didáctica a lo largo de un mínimo de tres sesiones, en las que se supone que sus alumnos de Primaria han de pasar desde una fase de contacto con los datos lingüísticos hasta una fase de producción «semicontrolada». Una vez completada dicha secuencia, en el plan de prácticas se lee literalmente que «el estudiante llevará a cabo una reflexión sobre el desarrollo de dicha secuencia didáctica», sin especificar nada más. Tanto la observación del aula como la puesta en práctica y evaluación de la

secuencia didáctica han de plasmarse por escrito en una memoria o informe que suele tener una longitud de 20 a 40 folios, y que se utiliza, junto con el informe del tutor de prácticas, para evaluar a los estudiantes.

Participantes

En el estudio participaron ocho estudiantes de Magisterio de Lenguas Extranjeras (Inglés) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia que acababan de realizar el periodo de prácticas correspondiente al segundo año de la carrera. Entre ellos había dos licenciados en Filología Inglesa (E1 y E4), un licenciado en Derecho (E5), otro con estudios en la misma especialidad (E2) y uno que había trabajado durante varios años en una compañía de seguros. El resto de participantes, que eran más jóvenes que los anteriores, habían empezado sus estudios de magisterio al acabar el bachillerato y carecían de cualquier otro tipo de experiencia, académica o laboral. Los participantes fueron asignados por parejas (E1 y E8, E3 y E6, E5 y E7, E2 y E4) a diferentes colegios públicos de la región.

Método

Las memorias escritas por los estudiantes constituyeron la fuente de datos para el estudio. En concreto, se utilizó la parte de las memorias correspondiente a la secuencia didáctica porque, al ser la sección más directamente relacionada con los procesos de enseñanza llevados a cabo por los estudiantes en primera persona, creímos que en ella encontraríamos la recurrencia de temas de reflexión más significativos.

Como el propósito del estudio era dar cuenta tanto del contenido de las actividades de reflexión como de su nivel de calidad, se adoptó una aproximación bidimensional (Bain y otros, 1997) en la que se tuvo en cuenta tanto la naturaleza del tema objeto de reflexión como el nivel de profundidad mostrado en la misma. De acuerdo con ello, el examen de las memorias se llevó a cabo según el método de análisis comparativo (véase Penso, 2002) que implica, como primer paso, la segmentación de los documentos en episodios. Siguiendo a Bainer y Cantrell (1992), un episodio de reflexión se definió como un pasaje de las memorias en el que se trataba un tema determinado. Los episodios detectados se clasificaron en un primer conjunto de categorías provisionales que, mediante un proceso de análisis recurrente, fueron agrupadas

finalmente en un sistema de categorías más amplias, de acuerdo con los temas comunes que presentaban. Por medio de este procedimiento se pudo establecer el contenido sobre el que versaba la reflexión de los estudiantes. Para la codificación de los niveles de reflexión, se analizaron diversos sistemas presentes en la literatura especializada y, finalmente, se decidió utilizar una adaptación de los sistemas propuestos por Surbeck y otros (1991) y Moon (1999), porque las especificaciones de sus tres niveles (técnico, práctico y crítico) eran apropiadas para clasificar de forma provisional la gama de preocupaciones mostradas por los estudiantes en las memorias.

Resultados

Los contenidos de la actividad reflexiva

En las ocho secuencias didácticas analizadas se identificaron 306 episodios de reflexión agrupados en los siete temas dominantes que aparecen en la Tabla I.

TABLA I. Episodios de reflexión por temas y niveles

Tema y nivel de reflexión	Participantes								T. Parc.	Total	%	
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8				
Alumnos	1	24	11	19	9	9	15	7	18	112	115	38
	2				1	1	1			3		
Técnicas y actividades	1	9	8	9	5	9	9	6	12	67	80	26
	2	6	3	4						13		
Percepción de sí	1	10		3	1	2	5	1	5	27	33	11
	2	3	1	2						6		
Uso de la L2 [definir antes]	1	11	2			1	2	2	9	27	29	9
	2	1		1						2		
Evaluación global	1	5	7	3	2	1		1	1	20	23	8
	2	3								3		
Manejo de la clase	1	10				1			7	18	20	7
	2		1	1						2		
Materiales	1	4		1			1			6	6	2
	2									0		
Total	1	73	28	35	17	23	32	17	52	277	306	
	2	13	5	9	1	1				29		

Se observa que más de un tercio (115 episodios, 38% del total) de los episodios trataban de diversos aspectos relacionados con los alumnos, tales como su reacción ante las actividades propuestas en clase y su capacidad para comprender y producir

en la LE. La evaluación de las técnicas y actividades planificadas o desarrolladas en clase constituyeron el centro de atención de 80 episodios (26% del total), la mayor parte de los cuales se referían a los problemas encontrados durante su puesta en práctica, la sugerencia de modificaciones en su diseño o en su secuenciación, y los dilemas a los que los estudiantes habían de enfrentarse. En tercer lugar, se encontraba todo un conjunto de consideraciones relativas a la percepción que los estudiantes tenían de sí mismos como profesores (33 episodios, 11% del total): su reacción emocional ante diversas situaciones de la clase, la preocupación por su imagen ante los alumnos y, en menor frecuencia, por su crecimiento como profesores. El empleo de la L2 en clase constituyó, en cuarto lugar, el centro de interés de 29 episodios (9% del total). Dentro de esta categoría, los temas más recurrentes fueron la necesidad de dirigirse a los niños en inglés, los errores cometidos al utilizar la LE en clase, la provisión de *feedback* y la simplificación del habla. La evaluación global de la secuencia didáctica representó, en quinto lugar, el contenido de 23 episodios (8% del total), cuyo centro de interés recurrente lo constituyó la correspondencia entre lo planificado y lo impartido en clase. El sexto tema se refería al manejo de la clase (20 episodios, 7% del total), según quedaba reflejado en las preocupaciones de los estudiantes por el control efectivo de la clase, la forma de despertar la atención de los alumnos, el mantenimiento de la disciplina y la posibilidad de asegurar un ritmo fluido de las actividades. Finalmente, los materiales constituyeron el objeto de reflexión de tan sólo 6 episodios (2%), centrados fundamentalmente en el empleo del libro de texto, la utilización de ayudas visuales, el uso de la pizarra y la utilización de las libretas.

Los niveles de reflexión

Con relación a los niveles de reflexión presentes en las memorias, la Tabla I refleja que el número de episodios de nivel 1 (277) es casi diez veces mayor que el de nivel 2 (29). El tema que más episodios de nivel 2 presenta es el relativo a las técnicas y actividades (13 episodios), seguido por la percepción de sí (6 episodios), los alumnos y la evaluación global de la secuencia (3 episodios cada uno), el uso de la L2 y el manejo de la clase (dos episodios cada uno). No hay, por tanto, una correspondencia clara entre la cantidad de episodios y los niveles de reflexión presentes en cada tema. Finalmente, en ningún caso las memorias reflejaron la existencia de episodios de carácter crítico (nivel 3).

Diferencias individuales

Se aprecia asimismo que no todos los participantes mostraban igual nivel de reflexión. Si bien todos ellos presentaban episodios en el primer nivel, el segundo nivel

sólo era alcanzado por cinco estudiantes (E1, E2, E3, E4 y E5), dos de los cuales (E4 y E5) presentaban únicamente un episodio, mientras que los tres restantes mostraban una distribución más homogénea, alrededor de cinco episodios de nivel 1 por cada episodio de nivel 2. Se deduce de ello que no todos los futuros maestros de esta muestra mostraban el rango de niveles de reflexión identificados en este contexto, y que, cuando lo presentaban, no lo hacían de la misma manera.

Interpretación de los resultados

El análisis del contenido de las memorias nos llevó a concluir que los participantes en el estudio eran capaces -aunque con una amplia variabilidad individual- de expresarse de forma analítica y de identificar una serie de principios de carácter comunicativo que operan en la enseñanza del Inglés en Primaria. En ese sentido, observamos en las memorias hasta qué punto los futuros maestros iban haciendo suyo el vocabulario, las nociones y las metáforas que constituyen el bagaje terminológico de la profesión, entendida como una comunidad de discurso (Hedgcock, 2002).

La preocupación de los participantes por las actividades, los procedimientos didácticos y su incidencia en los alumnos y en sí mismos concuerda con hallazgos similares en la literatura (Farrell, 2001). En multitud de ocasiones era esencialmente la interacción con los niños lo que daba a los estudiantes la posibilidad de poner a prueba sus creencias, planes y expectativas, ayudándoles a reconocer su validez o invalidez. Todo ello sugiere que algunos de estos futuros maestros empezaban a gestar un tipo de conocimiento multidimensional de los alumnos y una disposición a verse a sí mismos conectados a sus problemas, aspectos ambos que han sido considerados como indicios claros de desarrollo profesional entre los profesores (Kagan, 1992). Como comentaba una de los participantes en su memoria, lo difícil era «intentar meternos en la piel de los alumnos e intentar ver las cosas desde su perspectiva para poder enseñarles mejor» (E1).

Se observaron también, como ya se ha comentado, claras diferencias individuales en los niveles de reflexión presentes en las memorias. Hubo estudiantes que no pasaron de los niveles iniciales mientras que otros dieron muestras de cierto grado de profundidad, sobre todo en relación con ciertos temas. La formación académica y la edad de los participantes podrían aducirse como razones de esta variabilidad, pues los que mostraron un nivel más profundo de reflexión tenían una formación académica más

sólida o más edad que aquellos otros que no pasaron del primer nivel de reflexión. Otra posibilidad, como sugieren algunos autores (Kagan, 1992; Levin, 2000), es que hay ciertos individuos que son naturalmente menos reflexivos que otros o no están preparados, desde el punto de vista evolutivo, para reconocer los aspectos disfuncionales de las imágenes de sí mismos como profesores.

En cualquier caso, lo que reflejan los informes con claridad es que el nivel de reflexión propiamente crítico brilla por su ausencia. No aparecen episodios en los que se traten temas que trasciendan la clase, ni sobre la relación entre los temas desarrollados en el aula y su dimensión social o cultural. Una razón para estas ausencias habría que buscarla en el tipo de demandas implicadas en el desarrollo de la secuencia didáctica, que probablemente conduzcan a un nivel de reflexión más bajo que el que pueda darse en otro tipo de tareas. De hecho, un análisis superficial de la otra sección de las memorias –la dedicada a la observación del aula– muestra la presencia de algunos episodios de reflexión que podrían considerarse de nivel 3. Cabría pensar, por tanto, que, frente a los problemas de planificación y gestión implicados en la puesta en práctica de la secuencia didáctica, la observación haría más fácil para los estudiantes el distanciarse del objeto y reflexionar con más profundidad sobre el mismo.

Sin embargo, nuestra experiencia de muchos años como tutores de prácticas nos dice que, aún admitiendo la posible bondad de esta última explicación, el predominio casi absoluto de la descripción en la actividad reflexiva de estos estudiantes se puede deber en buena parte a que en el prácticum se les pide sin más que reflexionen sobre su práctica. El resultado es que la mayoría tiende a percibir que lo que se demanda de ellos es que se concentren en lo que «funciona», a expensas de otras dimensiones de la labor docente. Otra razón reside, seguramente, en la forma en que la realización de la memoria es concebida y puesta en práctica en el contexto de la Facultad. La investigación sobre la dimensión social de la Escritura (Flower, 1994) ha puesto de manifiesto que las demandas de la tarea y el contexto en que se inscribe el acto de escribir tienen cierto grado de influencia tanto sobre el proceso de composición como sobre el producto resultante. En este sentido, la forma en que los informes de prácticas se estructuran en el prácticum, las instrucciones para su redacción, la percepción sobre su utilidad que los estudiantes se comunican unos a otros a lo largo de los años, etc., todo ello confluye en las expectativas que tanto los estudiantes como los profesores van tejiendo sobre los mismos y, por tanto, sobre los temas a tratar y la manera de enfocarlos.

Propuestas para promover la actividad reflexiva en el prácticum

Los datos empíricos expuestos y las conclusiones obtenidas nos llevan a proponer una serie de medidas –apropiadas para nuestro contexto y contextos similares– que podrían contribuir a la promoción de la actividad propiamente reflexiva entre los futuros maestros. Estas medidas deberían consistir, como mínimo, en la reestructuración del prácticum y en la preparación de los estudiantes de forma explícita en procesos de reflexión.

Reestructuración del prácticum

Reestructurar el prácticum para hacerlo más reflexivo implicaría una serie de reformas con relación al actual plan de prácticas (Dobbins, 1996; Zeichner, 1990). En este plan se menciona, como se señaló con anterioridad, que los estudiantes han de cumplir el mismo horario que un profesor con dedicación exclusiva. Creemos, sin embargo, que habría que modificar este requisito a fin de reservar cierto tiempo durante la jornada escolar para la redacción de diarios, con el objetivo de que los estudiantes escriban lo que están aprendiendo, y no sólo lo que están enseñando. Con ello se estaría transmitiendo implícitamente al estudiante el mensaje de que el ejercicio de la reflexión es posible y útil en el mismo lugar de trabajo, y de que, además, se trata de una actividad importante para su desarrollo profesional, ya que se le reserva un tiempo específico. Por otra parte, frente a la sugerencia del plan de prácticas en vigor, en la que se menciona casi como de soslayo que el alumno ha de participar en la vida del centro, se trataría de planificar un conjunto de actividades estructuradas que abarquen a la escuela como un todo, y no meramente al aula de Inglés, de forma que el estudiante pueda tomar conciencia de las relaciones existentes entre la clase, la escuela y la comunidad.

Finalmente, propondríamos reorganizar los seminarios de la Facultad. En la actualidad este tipo de reuniones se dedican fundamentalmente a ayudar a los estudiantes a planificar sus unidades didácticas y a comentar de forma espontánea las experiencias que ellos puedan traer de la escuela. Además de mantener estas actividades, sugerimos utilizar estos lugares de encuentro como espacios donde los estudiantes pudieran recibir una valoración sobre sus diarios, de forma que sus procesos de reflexión pudiesen ser elaborados, clarificados, contrastados y enriquecidos por el tutor y por los otros compañeros. De esta manera, los seminarios darían la ocasión a los estudiantes de

explicitar y contrastar sus orientaciones hacia el aprendizaje, lo que, para algunos autores (Korthagen, 1999), constituye un procedimiento excelente de estimular la reflexión sobre la variedad de estilos de aprendizaje presentes entre ellos y sus compañeros y, de paso, hacerles conscientes de que esa misma variedad se la encontrarán entre los alumnos de la escuela. En definitiva, se trataría de empezar a asumir lo que un prácticum reflexivo implica: conseguir que los futuros maestros reflexionen sobre todos los ámbitos de su aprendizaje y no sólo sobre su enseñanza (Zeichner, 1990).

Preparación de los estudiantes para la reflexión

Una segunda propuesta para promover la actividad reflexiva entre los futuros maestros se refiere a la enseñanza explícita de la reflexión. Este aspecto debería ser abordado antes de la realización del prácticum, porque el periodo durante el cual los estudiantes se encuentran enseñando, debido a la enorme cantidad de preocupaciones a las que han de hacer frente, probablemente sea el menos apropiado para aprender a reflexionar (Korthagen, 1999). Partiendo de este presupuesto, creemos que la enseñanza explícita de los procesos reflexivos se podría llevar a cabo, entre otros procedimientos, por medio de una secuencia didáctica que constaría de dos partes. Una primera parte tendría como objetivo el desarrollo del conocimiento declarativo de los futuros maestros sobre los orígenes del enfoque reflexivo, la naturaleza de los procesos reflexivos y el concepto de niveles de reflexión, mientras que en la segunda parte se afrontaría directamente la práctica reflexiva propiamente dicha.

Por lo que respecta al *desarrollo del conocimiento declarativo*, se podrían utilizar dos tipos de actividades de enseñanza-aprendizaje: deductivas e inductivas. Entre las deductivas, cabría señalar el empleo de la lección magistral para familiarizar a los estudiantes con los antecedentes del enfoque reflexivo en los procesos de formación de profesores de LE: el paradigma proceso-producto, el paradigma del pensamiento del profesor, su aplicación a la investigación de las creencias del profesorado en formación inicial, y la importancia de la reflexión a la hora de integrar teoría y práctica.

Por lo que respecta a las actividades de tipo inductivo, se podría iniciar la secuencia, por ejemplo, con una primera actividad en la que se pidiese a los alumnos que distingan entre la reflexión y otras formas de aprendizaje. El formato sería una «lluvia de ideas» en la que el formador podría empezar a percibir las concepciones erróneas de los estudiantes sobre el tema. El objetivo es que diese prioridad, entre todas las ideas sugeridas, a aquéllas que hiciesen referencia a que la reflexión se emplea para

intentar ideas diferentes, relacionar nuevas ideas con las ya conocidas, o trabajar con material poco estructurado. En una segunda actividad, se pediría a los estudiantes que, por medio de una tabla de doble entrada, definiesen la noción de reflexión, identificasen diversos tipos y objetivos de la actividad reflexiva y los comparasen con las clasificaciones ofrecidas por diferentes autores. Se perseguiría con ello hacerles conscientes de la existencia de múltiples perspectivas en la noción misma de reflexión. En una tercera actividad se intentaría que los estudiantes comparasen la tabla resultante de la actividad anterior con el modelo *input-output* de Moon (1999). Se trata de un modelo omnicomprendivo en el que están representados casi todos los propósitos a los que puede servir la reflexión, según aparecen en la literatura, desde los más especulativos a los relacionados con la emoción, pasando por los de carácter más práctico. El propósito de la actividad sería ayudar a los alumnos a que se percatasen de esta multiplicidad de propósitos y, al mismo tiempo, a que se hiciesen cargo de la perspectiva adoptada en cada uno de los modelos anteriores.

El segundo ingrediente del planteamiento didáctico lo constituirían las *actividades de iniciación al proceso reflexivo* propiamente dicho. A tal fin plantearíamos un conjunto de actividades cuya secuenciación implicaría una progresiva transferencia de control al estudiante, pasando del análisis y la manipulación de textos escritos por otros a la producción de sus propios análisis. En primer lugar, la secuencia podría incluir un análisis guiado de extractos reales de reflexiones de antiguos estudiantes, tal como se propone en las actividades 1, 2 y 3.

ACTIVIDAD 1. Los textos que encontrarás más abajo pertenecen a los informes de prácticas de distintos compañeros. Analízalos e identifica sus semejanzas y diferencias. Si tuvieras que decidir cuál de estos textos es más reflexivo, ¿por cuál de ellos te decidirías? Razona tu respuesta.

TEXTO A: La cuestión de evocar una palabra o una estructura fuera de una actividad concreta es una cuestión muy difícil de tratar. Realmente lo que he estado haciendo todo este tiempo es un aprendizaje memorístico en los niños. Si uno de ellos se ve en situación de producir una determinada estructura en algún momento determinado de su vida y de forma espontánea, lo hará en función de múltiples factores. Mi experiencia como estudiante de idioma es que, la mayoría de las veces, la integración de una palabra dentro de esquemas superiores (no meramente memorísticos) parte de factores personales. No tengo realmente claro cómo

ocurre este proceso, pero en mi caso, la mayoría de las veces era después de un tiempo considerable, cuando la expresión ya parecía olvidada, y de pronto la produzco con total naturalidad. Creo firmemente que los siguientes factores son imprescindibles: la situación de aprendizaje (la disposición que el individuo tiene en ese momento para aprender la palabra, el contexto en el cual se aprende y la lengua que envuelve la palabra o expresión y que define con precisión su connotación y denotación), la musicalidad de la palabra (puede parecer absurdo, pero creo que hay determinadas palabras que suenan de una manera u otra y que hacen más agradable o incluso fácil su aprendizaje), [...]. Quizá esté equivocado pero más que la longitud de la palabra o su similitud con palabras pertenecientes a L1, creo que estos factores son más decisivos.

TEXTO B: Lo más destacable de la sesión, para mí, ha sido cuando en la segunda actividad en la que pensaba dedicar bastante tiempo, me he encontrado que, al contrario de lo que yo pensaba, muchos niños y niñas habían retenido lo que habían visto el día anterior, lo cual me ha descolocado un poco, sobre todo teniendo en cuenta que en la sesión anterior me había sucedido justo lo contrario. Por fortuna tenía actividades de sobra y no me he quedado fuera de juego, pero, desde luego que algunas de las actividades que se han llevado a cabo no tenía pensado, ni por asomo, utilizarlas. Por eso creo que tiene razón mi tutor cuando dice que siempre hay que tener una buena reserva de actividades porque nunca se sabe qué es lo que puede pasar.

ACTIVIDAD 2. Hatton y Smith (1995) distinguen cuatro niveles de reflexión. Lee las definiciones, que se presentan abajo, e intenta clasificar los extractos anteriores de acuerdo con ellas:

- La escritura descriptiva no es propiamente reflexiva sino que más bien se limita a describir sucesos que han ocurrido o a informar sobre la literatura. No hay en ella ninguna intención de presentar razones o justificación de los sucesos. Es importante reconocer, sin embargo, que en algunas de las partes de las que consta, existe un informe en el que se supone que ha de haber mucha reflexión, lo que conllevaría tener que describir el contexto, pero, en ese caso, no se va más allá de la descripción.

- La reflexión descriptiva, frente a la anterior, no se limita a una mera descripción de los hechos, sino que intenta dar algún tipo de justificación o de razón para que estos ocurran, si bien desde una óptica descriptiva basada, generalmente, en opiniones personales.
- La reflexión dialógica muestra un distanciamiento de los hechos que conduce a un nivel diferente de reflexión, de discurso con el yo, y de exploración del papel del yo en los sucesos y las acciones. Utiliza juicios y alternativas para la explicación de los hechos y para la formulación de hipótesis. Tal tipo de reflexión es de tipo analítico y/o tiende a integrar factores y perspectivas. También puede reconocer inconsistencias al intentar hallar justificaciones.
- La reflexión crítica muestra que las acciones y los hechos no sólo están localizados y se pueden explicar por referencia a múltiples perspectivas, sino que también están insertos y sufren la influencia de múltiples contextos históricos y socio-políticos.

ACTIVIDAD 3. Te encuentras el siguiente extracto de un informe de prácticas de un compañero. Observa que éste se limita a dar cuenta de un hecho y a recitar toda una serie de sugerencias metodológicas que conoce. ¿Qué tipo de preguntas le harías con la intención de llevar su actividad reflexiva a un nivel superior?

TEXTO: En los cursos donde se da el desdoble, los alumnos lógicamente producen más y mejor ya que tienen más oportunidades para hablar. La mejor manera de hacer que los alumnos produzcan es por medio de canciones, cuentos e historias, pues les apasionan, así que se esfuerzan por hacerlo saber. Este hecho es algo que el profesor debe aprovechar al enseñar. Estas actividades son muy buenas pues se puede inculcar en ellas de forma más efectiva la entonación y ritmo ingleses.

En el proceso de transferencia de control antes aludido, el segundo paso incluiría actividades como:

- pedir a los estudiantes que expresen su reacción ante el episodio de un compañero en el que aparece una reflexión de carácter marcadamente crítico (actividad 4);
- y que inicien la práctica de la reflexión a partir de sus propias descripciones (actividad 5).

ACTIVIDAD 4. Lo que sigue a continuación es un extracto de un informe de prácticas en el que el estudiante está reflexionando sobre la puesta en práctica de una tarea final. Lee el extracto y, a continuación, contesta las siguientes preguntas sobre el mismo:

TEXTO: Pensé en otras posibilidades como actividad final, pero ésta es la que dejaba que los niños trabajasen más libremente y también les permitía integrar todas las estructuras que ellos quisieran. Pero la realidad fue distinta, ya que los niños tan sólo se centraron en decir las fórmulas más trabajadas, de modo que la producción libre no se vio reflejada tan claramente como yo esperaba. ¿Qué es la producción libre? ¿Realmente los niños producen libremente al hacer ese tipo de actividades? Pienso que realmente pretender que los niños produzcan libremente en alguna de las actividades que nosotros les propongamos es un sin sentido. Los niños producirán inglés libremente cuando ellos deseen hacerlo y en un momento no programado, y eso, probablemente, sólo lo lograrán algunos pocos y no precisamente dentro de un aula. Es por esto por lo que estoy un poco reñido con la didáctica moderna. El tiempo que de niño he pasado aprendiendo inglés me he dado cuenta de que en el aula te dan los materiales y te enseñan a construir, pero el edificio lo tienes que construir tú, y eso ocurre con el tiempo y el esfuerzo. Un aprendiz a músico no se espera de él que coja su instrumento y comience a tocar, sino que tiene que aprender primero a leer música, a entender la música, y, por último, cuando ya siente la música y no le es necesario guiarse por partituras, se puede decir que ya puede empezar a «producir música». Aunque esto no son más que conjeturas.

- Repasa el extracto y subraya aquellas partes que te hayan impresionado más. Anota las preguntas que te surjan al leerlo e intercambia opiniones con tus compañeros de grupo.
- ¿Cuál es tu reacción ante este tipo de reflexiones? ¿Cuál podrá ser el origen de las ideas del compañero sobre la producción libre de los niños? ¿Tienes tú también tus propias ideas al respecto? ¿Podrías hacerlas explícitas y justificarlas?
- ¿En qué nivel de reflexión situarías el extracto anterior?

ACTIVIDAD 5. Vas a ver un vídeo de cinco minutos de duración en el que aparece un maestro impartiendo clase de Inglés en Primaria. Describe lo que observas. Pasado uno o dos días realiza un análisis detallado de tus descripciones tratando de incluir el mayor número de niveles de reflexión posible. La idea es que, al menos, en algún momento, intentes llegar, si es posible, a los niveles de reflexión dialógica y crítica

sugeridos por Hatton y Smith (1995). Cuando hayas terminado, intenta explicitar los problemas que has tenido en la realización de esta actividad.

Finalmente, cuando los estudiantes ya estuviesen en condiciones de producir sus propios análisis, se les pediría que redactasen un informe sobre la influencia de factores externos en la dinámica de un aula con la que estuviesen familiarizados: la literatura sobre el tema indica que este tipo de actividad puede incitarles a reflexionar de forma crítica (actividad 6).

ACTIVIDAD 6. Lee el capítulo 3 de Holliday (1994), sobre las distintas culturas que se puede uno encontrar en la clase y piensa en una de las aulas donde realizaste las prácticas de primer curso. ¿Hasta qué punto la interacción que se producía en esa aula tenía que ver con la influencia de determinados factores más allá de ella? Escribe un informe sobre este tema. Para su realización te puedes servir del esquema sobre la escritura reflexiva que Moon (1999) ofrece en el Apéndice I de su artículo.

Conclusión

A la vista de la importancia que ha tomado el tema de la reflexión en la formación inicial del profesorado y, después de tener en cuenta los datos empíricos sobre la actividad reflexiva de un grupo de futuros maestros de Inglés, se ha presentado una propuesta para promover procesos de reflexión entre este tipo de estudiantes de cara a la realización de las prácticas escolares. La propuesta consta de un componente de carácter organizativo y de otro de carácter discursivo, y tiene, además, una clara dimensión socio-cultural, pues en ella se tiene en cuenta tanto el contexto en el que se llevaría a cabo como las biografías educativas de los agentes implicados en su realización.

Referencias bibliográficas

- AKYEL, A. (1997): «Experienced and student EFL teachers' instructional thoughts and actions», en *Canadian Modern Language Review*, 53, pp. 677-704.
- ALMARZA, G. G. (1996): «Student foreign language teachers' knowledge growth», en D. FREEMAN; J. C. RICHARDS (eds.): *Teacher learning in language teaching*. New York, Cambridge University Press, pp. 50-78.

- BAIN, J.; BALLANTYNE, R.; PACKER, J.; MILLS, C. (1997): «Using journal writing to enhance students teachers' reflectivity during field experience placement». *Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Brisbane, Queensland, November 30-December 4.
- BAINER, D. B.; CANTRELL, D. (1992): «Nine dominant reflection themes identified for pre-service teachers by a content analysis of essays», en *Education*, 112, pp. 571-579.
- BORG, S. (1998): «Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study», en *TESOL Quarterly*, 32, pp. 9-38.
- BUCHMAN, M. (1990): «Beyond the Lonely, Choosing Will: Professional Development in Teacher Thinking», en *Teachers College Record*, 94, pp. 482-508.
- CALDERHEAD, J. (1989): «Reflective Teaching and Teacher Education», en *Teaching and Teacher Education*, 5, pp. 43-51.
- CALDERHEAD, J.; GATES, P. (1993): *Conceptualizing reflection in teacher development*. London, The Palmer Press.
- CARABAROGLU, N.; ROBERTS, J. (2000): «Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme», en *System*, 28, pp. 387-402.
- CAUDERY, T. (1995): «What the "Process Approach" means to practising teachers of second language writing skills», en *TESL-EJ*, 1, 4, pp. 1-12.
- CHAUDRON, G. (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. New York, Cambridge University Press.
- CLARK, C. M.; YINGER, R. J. (1997): «Research on teacher thinking», en *Curriculum Inquiry*, 7, pp. 279-394.
- COMBS, A. W.; BLUME, R. A.; NEWMAN, A. J.; WASS, H. L. (1974): *The professional education of teachers: A humanistic approach to teacher preparation*. Boston, Allyn y Bacon.
- CRUICKSHANK, D. (1985): «Uses and Benefits of Reflective Teaching», en *Phi Delta Kappan*, June, pp. 704-706.
- DEWEY, J. (1933): *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York, DC Heath and Company.
- DOBBINS, R. (1996): «The challenge of developing a reflective practicum», en *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24, pp. 269-281.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York, Cambridge University Press.
- ELBAZ, F. (1991): «Research on teachers' knowledge: The evolution of discourse», en *Journal of Curriculum Studies*, 23, pp. 1-19.
- FARREL, T. (2001): «Tailoring reflection to individual needs: A TESOL case study», en *Journal of Education for Teaching*, 27, pp. 23-39.

- FLOWER, L. (1994): *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- GATBONTON, E. (2000): «Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge», en *Canadian Modern Language Review*, 56, pp. 585-617.
- GORE, J.; ZEICHNER, K. (1991): «Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: A case study from the United States», en *Teaching and Teacher Education*, 7, pp. 119-136.
- GRADEN, E. C. (1996): «How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their feelings about students», en *Foreign Language Annals*, 29, pp. 387-395.
- HATTON, N.; SMITH, D. (1995): «Reflection in teacher education: Towards definition and implementation», en *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 33-49.
- HEDGCOCK, J. S. (2002): «Toward a socioliterate approach to second language teacher education», en *The Modern Language Journal*, 86, pp. 299-317.
- HOLLIDAY, A. (1994): *Appropriate methodology and social context*. Cambridge, Cambridge University press.
- HORWITZ, E. K. (1985): «Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course», en *Foreign Language Annals*, 18, pp. 333-340.
- JOHNSON, K. E. (1992): «Learning to teach: Instructional actions and decisions of pre-service ESL teachers», en *TESOL Quarterly*, 26, pp. 507-536.
- KAGAN, D. M. (1992): «Professional growth among pre-service and beginning teachers», en *Review of Educational Research*, 62, pp. 129-169.
- KORTHAGEN, F. A. J. (1999): «Linking reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education», en *European Journal of Teacher Education*, 22, pp. 191-207.
- (2004): «In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education», en *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 77-97.
- LEVIN, B. B. (2004): «Analysis of the content and purpose of four different kinds of electronic communications among pre-service teachers», en *Journal of Research on Computing in Education*, 32, pp. 139-151.
- LONG, M. H. (1996): «The role of the linguistic environment in second language acquisition», en W. C. RITCHIE; T. K. BHATIA (eds.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego, Academic Press, pp. 413-468.
- LONG, M. H.; PORTER, P. A. (1985): «Group work, interlanguage talk and second language acquisition», en *TESOL Quarterly*, 19, pp. 207-277.

- LOUGHRAN, J. J. (2002): «Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching», en *Journal of Teaching Education*, 53, pp. 33-43.
- MOON, J. (1999): «Reflection in Higher Education Learning». *PDP Working Paper 4*. University of Exeter, Learning and Teaching Support Network, Generic Centre.
- PENSO, S. (2002): «Pedagogical content knowledge: how do student teachers identify and describe the causes of their pupils' learning difficulties?», en *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30, pp. 25-37.
- PRABHU, N. (1990): «There Is No Best Method-Why?», en *TESOL Quarterly*, 24, pp.161-176.
- RICHARDS, J. C. (1990): «Beyond training: approaches to teacher education in language teaching», en *The Language Teacher*, 14, pp. 3-8.
- ROCA DE LARIOS, J. (2002): «La actividad reflexiva de los estudiantes de Magisterio de Lenguas Extranjeras (Inglés) durante las Prácticas Escolares», en *Cauce*, 25, pp. 491-532.
- ROSS, D. D. (1989): «First steps in developing a reflective approach», en *Journal of Teacher Education*, March-April, pp. 22-30.
- SCHÖN, D.A. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books.
- SHI, L.; CUMMING, A. (1995): «Teachers' conceptions of second language writing instruction: Five case studies», en *Journal of Second Language Writing*, 4, pp. 87-111.
- STANLEY, C. (1998): «A framework for teacher reflectivity», en *TESOL Quarterly*, 32, pp. 584-591.
- SUMSION, J.; FLEET, A. (1996): «Reflection: can we assess it? Should we assess it?», en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 212, pp. 121-133.
- SURBECK, E.; EUNHYE, P.; MOYER, J. (1991): «Assessing reflective responses in journals», en *Educational Leadership*, March, (1991), pp. 25-27.
- VALCÁRCEL PÉREZ, M. S.; VERDÚ JORDÁ, M. (1995): *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid, CIDE.
- VAN MANNEN, M. (1977): «Linking ways to knowing with ways of being practical», en *Curriculum Inquiry*, 6, pp. 205-228.
- VÉLEZ-RENDÓN, G. (2002): «Second language teacher education: a review of the literature», en *Foreign Language Annals*, 35, pp. 457-467.
- WAJNRYB, R. (1992): *Classroom observation tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WARD, J. R.; MCCOTTER, S. S. (2004): «Reflection as a visible outcome for preservice teachers», en *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 243-257.
- ZEICHNER, K. (1990): «Changing directions in the Practicum: looking ahead to the 1990's», en *Journal of Education for Teaching*, 16, pp. 105-131.

Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate

M^a del Carmen Rodríguez Menéndez

Universidad de Oviedo

Resumen

Durante las décadas de los años setenta y ochenta, y también en buena parte de los noventa, la mayoría de las publicaciones que se editaron sobre las relaciones existentes entre género y escuela estaban centralizadas en las chicas. Sin embargo, la década de los noventa, en especial su segunda mitad, ha visto emerger una nueva preocupación referida al estudio de los procesos sociales implicados en la construcción de la masculinidad en la institución escolar. En este contexto, el artículo es una revisión teórica de las principales investigaciones realizadas en el ámbito anglosajón para estudiar la configuración de la masculinidad en la escuela. En primer lugar, se realiza un examen del marco conceptual que sustenta los estudios realizados; en particular de la noción de «masculinidad hegemónica» propuesta por R.W. Connell (1989, 1995), así como de las implicaciones que se derivan de ese constructo teórico. En segundo lugar, se efectúa un recorrido por las principales áreas temáticas investigadas: el deporte escolar y la configuración de la masculinidad, la problemática referida al bajo rendimiento académico de los chicos, el uso del humor y de la moda como medio de construir la identidad masculina, y el desarrollo de la «obligatoriedad heterosexual» como aspecto central en la configuración de la personalidad. Por último, se plantean unas breves pinceladas sobre las posibilidades educativas de las escuelas para ser contextos sociales de referencia que permitan trascender los estreñimientos impuestos a los chicos en la construcción de su identidad. Asimismo, establecemos algunas líneas de investigación a desarrollar en el marco de los estudios sobre masculinidad y contexto escolar.

Palabras clave: masculinidad hegemónica, otras masculinidades, contexto escolar, postestructuralismo.

Abstract: *Masculine identity and school: notes for a discussion*

In the 70's and 80's, and to a large extent in the 90's, most of the publications released about the existing relationships between gender and school were focused on girls. However,

in the 90's, especially in its second half, a new concern surfaced, related to the study of the social processes implied in the construction of masculinity in the school context. This article is a theoretical review of the main research conducted during the 90's in the Anglo-Saxon context in order to study the construction of masculinity at school. Firstly, we carry out an analysis of the conceptual framework that upholds the existing studies; namely, the notion of «hegemonic masculinity», proposed by R.W. Connell (1989, 1995), as well as the implications derived from this theoretical framework. Next, the main thematic areas related to the cited phenomenon are studied. This has meant to review the following issues: school sport and configuration of masculinity, the problematic questions referred to the low academic achievement in the case of boys, the use of humour and fashion as a means to build the masculine identity, and the development of «compulsory heterosexuality» as the main factor in the formation of personality. Finally, we raise a few ideas about the educational possibilities for schools to become social contexts of reference that allow the boys to transcend the imposed restrictions in their identity construction. Also, we suggest some of the research lines to be developed further in the framework of studies about masculinity and school context.

Key words: hegemonic masculinity, other masculinities, school context, post-structuralism.

Nueva aproximación conceptual al estudio de los procesos de construcción de la identidad de género

A finales de los ochenta y en los inicios de la década de los noventa se comienza a poner en duda el marco conceptual que, hasta ese momento, había dominado en los estudios sobre los procesos de socialización del género. Se cuestionan las ideas surgidas al amparo de la teoría de la «socialización de los roles sexuales» (*sex-role socialization theory*), la cual establece que niños y niñas generan, a través de procesos de imitación e intercambio verbal, una identidad de género fija, homogénea y consistente a través del tiempo. Asimismo, se considera que la socialización de género es un proceso modulado desde la perspectiva del adulto y que permite integrar a niños y niñas en el mundo social sin que ellos y ellas jueguen un papel demasiado activo.

Los diversos autores y autoras que presentaremos en las páginas que siguen determinan que este modelo teórico simplifica enormemente el complejo desarrollo de la identidad de género, pues no reconoce que la feminidad y la masculinidad al tiempo que socialmente construidas, son históricamente específicas (Mac an Ghail, 1996, 1998; Parker, 1996; Renold, 2001; Skelton, 1996). Se sugiere que la identidad de género es un

fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interactúan en su vida cotidiana (Connell, 1995, 1998; Davies, 1993, 1994, 1997a; Davies y Banks, 1992; Jones, 1997; Nilan, 2000; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Renold, 1997; 2004; Swain, 2000). Asimismo se indica que el género es una variable inextricablemente unida a otras, como la etnia o la clase social, provocando la emergencia de identidades variables y complejas (Connell, 1995; Lomas, 2004; Martino, 1999; Nilan, 2000; Parker, 1996; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Skelton, 1997, 2003; Swain, 2004).

En consecuencia, se ha visto la necesidad de analizar las diversas estrategias que las personas ponen en juego para acomodarse pero, al mismo tiempo, resistir a los patrones de género establecidos por el orden social. Se hace oportuno acabar con la imagen de una identidad de género fija e inmóvil, de modo que ésta se posiciona y reposiciona continuamente a través de las prácticas discursivas. Se concederá gran importancia al discurso en tanto regulador de prácticas y creador de un modelo cultural que presenta a los dos géneros como opuestos, relacionales y diferentes el uno del otro (Davies, 1994, 1997b; Davies y Banks, 1992; Epstein, 1997; Francis, 1997a, 1997b, 1998; Renold, 1997). Esta situación se observa en el tipo de metodología planteada en las investigaciones efectuadas, de modo que el estudio de casos basado en el uso de la observación participante y, fundamentalmente, de las entrevistas individuales y grupales fundamentará la línea metodológica a seguir. Los que los chicos y chicas dicen acerca de sus percepciones y experiencias tiene una importancia prioritaria, pues revela los modos a través de los cuales se produce la construcción social de la masculinidad y de la feminidad.

En suma, se nos muestra una identidad social que debe ser constantemente mantenida y negociada en y a través del discurso, y de la interacción con otros y otras. Lo que permite concluir que:

niños y niñas son agentes activos que se posicionan a sí mismos (*posicionamiento reflexivo*) y son posicionados por los otros (*posicionamiento interactivo*) a través de la interacción social (Renold, 2004, p. 249. Traducción propia).

A partir de estas ideas, Connell (1989, 1995) instituye la noción de «masculinidad hegemónica». Dicha expresión, así como el marco teórico que la fundamenta, será asumido como base conceptual de todas las investigaciones que examinaremos. Comienza Connell (1989, 1995) afirmando que la construcción de la masculinidad es

un proceso colectivo, de modo que varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras, y también en relación a las feminidades. A partir de esto, establece que dichas identidades no son estáticas, sino que están histórica y espacialmente situadas, al tiempo que una forma hegemónica de masculinidad («masculinidad hegemónica») tiende a erigirse como dominante, ejerciendo gran influencia y autoridad en un contexto y tiempo determinado.

En términos generales, las características que, en el momento actual, se asocian a la masculinidad hegemónica son la fuerza física, la neutralidad emocional, la seguridad, el control, la individualidad, la competitividad, la instrumentalidad, la objetividad y la racionalidad (Kenway y Fitzclarence, 1997). Naturalmente, esta masculinidad hegemónica es, en muchos sentidos, frágil e insegura, y necesita ser mantenida y defendida constantemente, siendo la contradicción y la tensión las notas que caracterizan su proceso de configuración (Haywood y Mac an Ghail, 1996; Hickey y Fitzclarence, 1999; Kenway y Fitzclarence, 1997; Nilan, 2000; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Swain, 2000, 2002, 2003). En oposición a la misma están las «otras masculinidades», de modo que aquellos que se «desvían» del ideal hegemónico pueden incurrir en altos costes emocionales y sociales, siendo calificados de «marginados» o «subordinados» (Connell, 1995; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Renold, 2004).

A partir de este modelo teórico se iniciaron una serie de estudios e investigaciones para descubrir los medios a través de los cuales la masculinidad se construye en los diversos marcos de acción cotidianos. En las páginas que siguen centramos nuestra atención en la escuela, presentando una panorámica general de las principales conclusiones a las que se ha llegado sobre el modo en que la «masculinidad hegemónica» y las «otras masculinidades» se configuran en el interior de las instituciones educativas.

Masculinidad y escuela: líneas actuales de investigación¹

La configuración de la masculinidad en la escuela es un proceso complejo, lleno de confusiones y contradicciones, en el que influyen multitud de variables. La etnia, la clase social, el contexto cultural, la cultura familiar, la cultura escolar, la edad y la orientación sexual actúan como factores que hacen de dicha construcción un proceso no

¹ Por razones derivadas del espacio disponible no nos es posible efectuar un análisis sociohistórico que permita revelar el contexto y las condiciones en las que emergió el interés por el estudio de la masculinidad en el contexto escolar. Para quien pueda interesar, resultan del máximo interés los capítulos 1^o y 2^o del libro de C. Skelton (2001), referenciado en la bibliografía general.

lineal y de difícil aprehensión (Light y Kirk, 2000; Mac an Ghaill, 1996; Martino, 1999; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Nilan, 2000; Skelton, 1997; Swain, 2004)². Las distintas líneas de investigación coinciden en manifestar la especial atención que ha de prestarse a la situación contextual, pues no todas las escuelas operan con idénticos parámetros, siendo un factor determinante en el proceso de construcción de la masculinidad (Redman, 1996; Skelton, 1996, 1997, Swain, 2002, 2003, 2004).

Cada colegio dispone de su propio régimen de género (Connell, 1998), que está formado por expectativas, reglas, rutinas y un orden jerárquico. Todo ello crea diferentes repertorios de acción con profundos efectos en la configuración de la identidad personal. El conjunto de recursos y habilidades de interacción que son precisos para alcanzar un estatus dominante en la jerarquía masculina de una escuela, no son necesariamente los mismos que lo facilitan en otra (Swain, 2004, p. 182. Véase también Mac an Ghaill, 1998). De modo que si bien hay una serie de aspectos fundamentales que actúan como variables concluyentes, y a su estudio dedicaremos las páginas que siguen, éstas pueden tener un peso distinto en diferentes contextos escolares. En suma:

Hay diferentes alternativas o posibilidades de *bacerse chico* usando los significados y prácticas disponibles dentro de cada marco escolar concreto, las cuales están con frecuencia interconectadas con la propia cultura escolar formal (Swain, 2002, p. 59. Traducción propia).

Al mismo tiempo, las investigaciones también son proclives a señalar la importancia del grupo de iguales. La configuración de la identidad masculina es una «empresa colectiva» (Swain, 2004, p. 171) y está unida a la adquisición de estatus dentro del grupo de compañeros. Éste provee un espacio donde se ponen en juego prácticas sociales y discursivas que sirven para validar y amplificar la masculinidad hegemónica (Connell, 1989; Epstein y Johnson, 1998; Ivinson y Murphy, 2003; Kenway y Fitzclarence, 1997; Mac an Ghaill, 1996, 1998; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Redman, 1996; Skelton, 1997; Swain, 2002, 2003). Niños y niñas llegan a la escuela después de haber interiorizado una serie de esquemas sociales relativos a los papeles de género, y estos esquemas guiarán los procesos interactivos en los que se verán envueltos.

² Para quien puedan interesar las complejas relaciones entre configuración de la identidad masculina y la etnia acúdase a los estudios de Sewell (1997), Back (1994), Mac an Ghaill (1994), Connolly (1994) y Cohen (1997). Estas investigaciones son citadas en R. Pattman, S. Frosh, y A. Phoneix (1998). Asimismo son de interés los capítulos 6^o y 7^o del libro de W. Martino y M. Pallotta-Chiarolli (2006). También debemos mencionar el capítulo 8^o del libro que se acaba de mencionar, pues es la única referencia que hemos encontrado en la que se analizan los problemas que tiene la construcción de la masculinidad en chicos con algún tipo de discapacidad.

La jerarquía de relaciones de género en la escuela: masculinidad hegemónica/otras masculinidades

Como ya se ha indicado, en cada escuela particular se configura una jerarquía de género. En la cúspide de ésta se encuentra la masculinidad hegemónica, que se construye en oposición a la feminidad y a otras formas alternativas de ser chico. Así, los adolescentes varones expresan un profundo rechazo hacia lo femenino y también a los comportamientos «femeninos» en los varones (misoginia y homofobia) (Barragán, 2004; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Pescador, 2004). De modo que no todas las masculinidades triunfan y las diferencias entre unos y otros se sitúan a distintos niveles, haciendo referencia, por ejemplo, al modo en que hablan, la manera de vestirse, los juegos y deportes que practican o la música que se escucha. En suma, los recursos sociales (habilidades interpersonales), culturales (moda, música, etc.), físicos (deporte), intelectuales (logro académico) y económicos (dinero disponible) que cada uno de los chicos es capaz de acumular y presentar ante los demás determinarán su estatus, ayudando a constituir su identidad masculina (Swain, 2004). Esta situación produce una dicotomía que diferencia a los chicos «normales» (masculinidad hegemónica) de los «marginales» (los «otros») (Epstein, 1997; Jackson, 2003; Kehily y Nayak, 1997; Martino, 1999; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Parker, 1996; Pattman, Frosh y Phoneix, 1998; Redman, 1996; Renold, 2000, 2001, 2003, 2004; Skelton, 2000; Swain, 2000, 2002, 2003).

A partir de esta base conceptual, Renold (2001, 2004. Véase también Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006) examina los medios que los «otros» chicos usan para negociar su masculinidad no hegemónica. Concluye que estos estudiantes buscan «espacios seguros» (*safe spaces*), prefiriendo permanecer en clase durante el recreo o aislándose en una zona particular del patio. Estos espacios les proporciona un lugar seguro en el que interactuar desde posiciones no hegemónicas. En segundo lugar, Renold (2001, pp. 379-380; 2004, pp. 258-259) destaca la importancia que tiene la solidaridad intragrupal en el mantenimiento de esta masculinidad no hegemónica, constituyéndose redes de amigos a las que se recurre para comentar experiencias comunes y verbalizar las injusticias a las que son sometidos.

Además, en el análisis de la negociación y construcción de estas masculinidades no hegemónicas, Renold (1997, pp. 13-14; 2004, pp. 259-260) indica un aspecto que resulta paradójico. Concluye que los chicos que sostienen una masculinidad fronteriza intentan exagerar su disociación con respecto a lo femenino, hasta el punto que la oposición mostrada hacia las chicas («feminidad») es mayor que la expuesta por otros chicos. La

presión social a la que están sometidos ocasiona un alto riesgo en la producción de identidades alternativas (Epstein, 1997; Martino, 1999; Renold, 2001, 2004), lo que genera el ejercicio de prácticas de autovigilancia, compensación y autorregulación.

Ahora bien, también se debe matizar que muchos de los chicos que se encuentran en los márgenes han sido capaces de sacar provecho de esa situación, pues han tomado conciencia de los efectos que tienen las prácticas normalizadoras que rigen el desarrollo de la masculinidad hegemónica. Este ejercicio de reflexión les ha permitido asumir una conciencia crítica en relación a los supuestos sociales que sostienen dicha masculinidad y su propia posición al respecto (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006). En suma, podemos concluir indicando que:

Las experiencias fronterizas de muchos chicos también ejemplifican cómo las personas situadas en los límites luchan contra sus propios sistemas internos de inclusión y exclusión, los sistemas de poder y las tensiones estructurales (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006, p. 25).

A continuación, y tomando como base conceptual el marco teórico que hemos presentado, haremos un recorrido por las principales áreas temáticas que se han estudiado al abordar el fenómeno de la masculinidad y los contextos escolares.

Cuerpo, deporte y masculinidad hegemónica

Los estudios han concedido una especial relevancia al deporte como estrategia básica de formación de la masculinidad hegemónica (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997; Connell, 1998; Hickey y Fitzclarence, 1999; Light y Kirk, 2000; Martino, 1999; Parker, 1996; Skelton, 1997, 2000; Swain, 2000, 2003, 2004). El cuerpo juega un papel fundamental en la construcción de la masculinidad y la actividad física que se pone de manifiesto a través del deporte permite exhibir el cuerpo y presentarlo ante los demás. En este sentido, será Swain (2000, 2003, 2004). Véase también Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006) el autor más prolífico a la hora de demostrar las relaciones determinantes que se producen entre el deporte, el cuerpo y la masculinidad hegemónica. De este modo argumenta:

El cuerpo se percibe como un símbolo social a través del cual comunicamos signos/mensajes sobre la propia identidad. El cuerpo es una parte integral de

nuestra identidad y de nuestra biografía, por lo que los procesos de construirnos y de llegar a ser “cuerpo” están directamente implicados en el proyecto de construcción de nuestra identidad (Swain, 2003, p. 300. Traducción propia).

En este contexto, la actividad deportiva es un medio eficaz para mostrar el cuerpo ante los demás y compararse con los otros. Por la pertinencia para nuestro propio contexto cultural, señalamos los estudios efectuados sobre el fútbol y su influencia en la producción de las masculinidades (Connell, 1998; Martino, 1999; Renold, 1997; Skelton, 1997, 2000; Swain, 2000, 2003, 2004). Es frecuente que en las instituciones educativas jugar bien al fútbol sea un signo de alto estatus dentro de la jerarquía masculina, pues permite poner en juego valores propios de la masculinidad hegemónica tales como la competitividad, la agresividad, la disciplina, la fuerza física, el valor del sufrimiento, la demostración de valor y el riesgo. Asimismo, Swain (2000, 2003. Véase también Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006) ha puesto de manifiesto cómo los profesionales del fútbol son percibidos por los niños como modelos masculinos de deseabilidad social. De modo que juegan un papel importante en la promoción y mantenimiento de una serie de rasgos asociados a las representaciones sociales sobre la masculinidad hegemónica.

Además, los deportes hegemónicos permiten oponer la masculinidad hegemónica a la feminidad y a otras formas alternativas de masculinidad. Así, las chicas y aquellos chicos que no tienen habilidades especiales para su práctica son continuamente rechazados y relegados del juego (Martino, 1999; Parker, 1996; Renold, 1997, 2001; Skelton, 2000). Los buenos jugadores acceden a un conjunto de beneficios, mientras que los que no disponen de las habilidades pertinentes y del discurso técnico necesario son marginados, siendo calificados como «gays». Hemos de indicar que se han hecho intentos por limitar los deportes hegemónicos y por impulsar otro tipo de juegos menos competitivos; sin embargo, esta práctica ha originado el surgimiento de nuevos juegos o deportes que han pasado a ocupar el lugar que los otros dejaban (Skelton, 2000; Swain, 2003, 2004).

Por último, debemos señalar el papel primordial que, en muchas ocasiones, es jugado por los propios docentes. En este sentido, resulta paradigmático un estudio emprendido por Light y Kirk (2000) en el que se analizaron las experiencias de un grupo de chicos en sus horas de entrenamiento en el deporte del rugby y cómo las interacciones sociales establecidas entre ellos y su entrenador ayudaban a reforzar los rasgos básicos de la masculinidad hegemónica. Nos situamos ante un deporte que exige comportamientos agresivos en sus participantes y, en este caso, dichos comportamientos eran reforzados por el discurso provocador y agresivo del entrenador.

Construcción de la identidad masculina a través de la moda y el humor

Debemos indicar que ha sido Jon Swain (2002, 2003, 2004) quien ha analizado, de forma más exhaustiva, el valor de la indumentaria como expresión de la identidad de los chicos. La indumentaria permite a los jóvenes presentarse ante los demás, por lo que no es algo casual ni trivial. Es más, para Swain el modo en que un chico se viste y se calza es un mecanismo importante en la construcción, negociación y representación de su masculinidad. Asimismo, ciertas prendas y marcas adquieren un específico valor simbólico, proporcionando estatus a quienes las poseen y marginando a aquellos que no se adecuan al «look» establecido.

A partir de aquí se podría argumentar que en las escuelas se dan escasas oportunidades para exhibir determinada indumentaria. Sin embargo, del estudio elaborado por Swain se desprende que incluso en los colegios donde el uniforme escolar se impone de forma estricta, los estudiantes son capaces de encontrar medios para romper las normas escolares que se aplican con respecto a la ropa. A partir de esto, será cada contexto escolar particular el que imponga determinadas normas en el vestir y los estudiantes, a su vez, los que establezcan los medios para su subversión. En líneas generales, de las investigaciones efectuadas se desprende que aquellos alumnos que destacan por el uso de prendas a la moda se caracterizan por alterar de algún modo las reglas del colegio (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Swain, 2002). Por el contrario, aquellos estudiantes que siguen fielmente las reglas establecidas con respecto a la ropa son objeto de bromas y burlas. Se les categoriza como «otros» y esto puede conducirles al ostracismo dentro de su grupo de iguales.

Además de la moda, también destacamos el uso del humor y la ironía en la configuración de la identidad colectiva de los grupos de iguales y de las relaciones entre sus miembros. En este escenario, se indica que son usados por los chicos como una forma de hacer frente a la rutina diaria y a las regulaciones y demandas de la autoridad (Ivinson y Murphy, 2003; Kehily y Nayak, 1997; Renold, 2001; Skelton, 2001; Swain, 2004). Así, se argumenta que:

el humor y la risa son antídotos contra la escuela, pues son una forma de escapismo que permite transformar la realidad escolar (Woods, 1976; citado por Kehily y Nayak, 1997, p. 70. Traducción propia).

Es decir, se percibe que, a través del humor, los estudiantes elaboran variados y complejos rituales de resistencia. Pero no sólo eso, sino que se usa como medio para

ridiculizar a aquéllos que no se adaptan a las características prototípicas de la masculinidad hegemónica. Lo que lleva a Kehily y Nayak (1997, 79) a concluir que un acto de resistencia a la autoridad escolar, como es el uso del humor, puede ser, al mismo tiempo, altamente «reaccionario» cuando se analiza desde la perspectiva de la dinámica de género. Desde este punto de vista, en la investigación de corte etnográfico emprendida por estas autoras se apreció que se usaban chistes, bromas e incluso historias míticas en las que se relataban las hazañas de algún chico con objeto de demostrar la propia valía; pero de igual forma, fueron recursos utilizados para marginar y subordinar a aquéllos que nos se adecuaban al estereotipo masculino. Hasta el punto que nuevamente se observa el uso del término «gay» en un sentido despreciativo, de modo que llamar a un chico «marica» era motivo de risa.

Las diferencias en el logro académico de chicos y chicas: la actitud ante el trabajo escolar y el aprendizaje

A mediados de la década de los años noventa comenzaron a surgir diversos estudios que analizaron las diferencias en el rendimiento escolar de chicos y chicas. Se concluyó que ellas obtenían mayores logros escolares, lo que generó un amplio debate en los medios de comunicación de diversos países tales como Gran Bretaña, Australia, EEUU, Canadá o Nueva Zelanda. Ello provocó un aumento de los proyectos de investigación que analizaban las causas que generaban estas diferencias (Epstein, 2002; Gorard, Rees y Salisbury, 1999; Mahony, 2002; Renold, 2001, 2004; Salisbury, Rees y Gorard, 1999; Skelton, 1998; Warrington y Younger, 2000; Whitelaw, Milosevic y Daniels, 2000; Yates, 1997)³.

En un primer momento, se señaló que las chicas superaban a los chicos en todas las asignaturas y en todos los niveles. Sin embargo, estas conclusiones fueron matizadas con posterioridad. Así, se estableció que las chicas despuntaban en aquellas disciplinas tradicionalmente calificadas de femeninas, como por ejemplo, la lengua, las humanidades o los idiomas extranjeros; al tiempo que estaban equiparando sus logros con los chicos en aquellas asignaturas que se percibían como masculinas, tal era el caso de las matemáticas y de la ciencia (Francis, 2000; Harker, 2000; Ivinson y Murphy, 2003; Warrington y Younger, 2000). Por tanto, se señaló el peligro de concluir que las chicas superaban a los chicos en todas las disciplinas, afirmándose que comenzaban

³ En nuestro país X. Rambla, M. Rovira y A. Tomé (2004) presentan un estudio efectuado sobre la pobreza escolar de los chicos, entendiendo por tal expresión la dificultad que tienen para finalizar los estudios secundarios. Hasta el momento ha sido la única referencia en castellano que se ha encontrado.

a igualar resultados con los chicos en áreas donde estos habían tenido un amplio dominio, mientras que la situación inversa no se observaba, pues no había un aumento en el logro académico de los chicos en materias típicamente femeninas.

Con posterioridad, se han realizado más puntualizaciones. De modo que Gorard, Salisbury y Rees han publicado una serie de artículos (Gorard, Rees y Salisbury, 1999, 2001; Salisbury, Rees y Gorard, 1999, entre otros) en los que se muestran muy críticos con las conclusiones obtenidas hasta ese momento. Apoyándose en los errores de carácter metodológico cometidos por las investigaciones anteriores, modifican el aparato estadístico usado para medir las diferencias, concluyendo que:

- A finales de la década de los noventa, las diferencias en el logro académico ni eran estáticas ni aumentaban, como afirmaban otras investigaciones, sino que comenzaban a disminuir.
- El bajo rendimiento de los chicos no se puede conceptualizar como un fenómeno generalizado. Así, las mayores diferencias se producen entre los chicos y chicas que obtienen las mejores calificaciones, pero en los niveles de rendimiento más bajos las diferencias no son significativas.
- Además, en esos niveles de rendimiento superiores no hay diferencias significativas en las áreas de matemáticas y ciencias, mientras que sí las hay, siendo a favor de las chicas, en inglés, literatura inglesa y humanidades⁴.

Queremos prestar especial atención a uno de los mecanismos utilizados para explicar las diferencias en el logro, pues es una variable relevante para el tema objeto de este artículo. Se ha determinado como posible explicación a las diferencias de rendimiento el hecho de que chicos y chicas tienen diferentes actitudes ante y hacia la escuela, el trabajo escolar y el aprendizaje. Los estudiantes y los docentes (Francis, 1999b; Warrington, Younger y Williams, 2000; Whitelaw Milosevic y Daniels, 2000; Younger, Warrington y Williams, 1999) perciben que las chicas son más organizadas, se esfuerzan más en la realización de los trabajos, están más inclinadas a tomar la iniciativa de su aprendizaje y se toman más seriamente la labor escolar. Por el contrario, los chicos son adjetivados como más desordenados, desmotivados y distraídos que las chicas y menos dispuestos a dar

⁴⁾ Debemos establecer una importante matización con respecto al fenómeno a estudiar y es que se deben tener en cuenta otras variables, como la clase social de pertenencia, el origen étnico, el grado de ayuda familiar o los estilos educativos de los padres y madres, para establecer diferencias intra e intergrupos en las conclusiones obtenidas sobre las diferencias de logro. De forma que la clase social y el nivel educativo de los padres continúan siendo, para chicos y chicas, los predictores más fiables para explicar el éxito académico.

prioridad al trabajo escolar. Incluso se percibe que los varones se contentan con resultados académicos más bajos y que presentan un mayor despego hacia las normas escolares.

Los estudios realizados (Francis, 1999; Warrington, Younger y Williams, 2000; Whitelaw, Milosevic y Daniels, 2000) indican la gran importancia que tiene para los chicos el mostrarse como sujetos que no se preocupan ni por su aprendizaje ni por los resultados académicos, y ello por un manifiesto deseo de impresionar o de mantener la aceptación social de sus amigos masculinos. Deben aparentar estar despreocupados por el trabajo escolar o, en el mejor de los casos, ser capaces de demostrar que el éxito obtenido es un «logro sin esfuerzo», expresando con ello que se poseen dotes de brillantez y genialidad (Jackson, 2002; Martino, 1999; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Murphy y Elwood, 2002; Renold, 2001; Swain, 2004). De modo que:

aqueellos estudiantes que aparentan no estudiar, aunque trabajen duramente, pueden ser percibidos por sus compañeros como “ganadores”. En primer lugar, son capaces de presentarse ante los demás como miembros destacados del grupo por no trabajar. En segundo lugar, si fallan académicamente pueden atribuir públicamente su fallo a su falta de esfuerzo, más que a su poca habilidad. En tercer lugar, si tienen éxito escolar pueden mostrarse antes sus iguales como triunfadores que no se han esforzado, lo cual es signo de genialidad (Jackson, 2003, p. 594. Traducción propia).

En suma, en los chicos la aceptación por parte del grupo exige, con frecuencia, su adscripción a lo que diversos autores y autoras ingleses han denominado como el comportamiento del «laddish» («colega») (Francis, 1999; Salisbury, Rees y Gorard, 1999; Warrington, Younger y Williams, 2000). Dicha conducta refleja el mantenimiento de una actitud desafiante hacia la autoridad, lo que les lleva a generar conductas disruptivas en la escuela. Además, supone la puesta en práctica de la apariencia de que el trabajo escolar no es importante, lo que, en ocasiones, puede desembocar en el rechazo y abandono del mismo. Evitan la identificación con los sucesos académicos, valiéndose, en ocasiones, del humor y la parodia, subestimando sus resultados en los exámenes y ridiculizando los mayores esfuerzos mostrados por las chicas.

Ocurre, incluso, que muchachos concienciados de la importancia de esforzarse académicamente, pueden llegar a convertirse en personas marginadas dentro de su grupo de iguales si persiguen de forma activa el logro de metas escolares (Epstein, 2002; Mac An Ghail, 1998). En este sentido, Renold (2001, pp. 377-379; 2004, pp. 253-254), constata una estrategia usada por algunos chicos que manifiestan un alto

rendimiento académico, los cuales se disocian estratégicamente de las actividades de sus compañeros «no hegemónicos» e invierten poderosamente en prácticas propias de la masculinidad hegemónica. La autora expone el ejemplo de un chico que a pesar de mostrar altas calificaciones, obtenidas con esfuerzo, fue capaz de compensar este «déficit» con otras habilidades propias de la masculinidad hegemónica tales como la destreza para jugar bien al fútbol. En línea similar, Martino y Pallotta-Chiarolli (2006), nos muestran el caso de un chico brillante que controlaba sus resultados académicos para no despertar demasiada atención. En suma, diversas estrategias de autorregulación y compensación que no hacen sino mostrar que la construcción de la masculinidad es una empresa complicada, que se encuentra en constante negociación y evolución.

Para concluir este epígrafe debemos establecer una matización al respecto de las ideas comentadas. Si bien la mayor parte de las investigaciones refuerzan las ideas mencionadas, también han aparecido algunos estudios (Skelton, 1997; Swain, 2004) que exponen la necesidad de contextualizar la relación entre masculinidad y logro académico. La complejidad de factores que influyen en la construcción de la identidad masculina puede generar situaciones en las que la expresión de altos logros académicos no suponga marginación, concluyéndose que algunos chicos son admirados por sus habilidades intelectuales. Ello no hace sino poner de manifiesto una idea ya mencionada anteriormente, a saber: la necesidad de contextualizar las tesis teóricas sobre la construcción de la masculinidad hegemónica en el contexto de cada escuela particular.

La configuración de la masculinidad heterosexual en el seno de la institución escolar

Las escuelas han sido reconocidas como contextos sociales clave en la producción de la masculinidad heterosexual. De hecho se ha avanzado mucho en la comprensión de las prácticas heterosexuales a través de las cuales los niños (y también las niñas) definen, negocian y construyen su identidad sexual. Los significados y prácticas que se asocian a la heterosexualidad son valoradas como estrategias mediante las que los adolescentes negocian sus relaciones en el seno de la escuela, la familia y el mundo social que los rodea (Epstein, 1997; Epstein y Johnson, 1998; Jackson, 2002; Mac an Ghail, 1998; Mandel y Shakeshaft, 2000; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Nayak y Kehily, 1997; Redman, 1996; Renold, 2000, 2003; Skelton, 2001; Swain, 2003).

Como indican diversos autores (Kehily y Nayak, 1997, p. 152; Renold, 2000, p. 319; 2003, p. 182; Robinson, 2005), el proceso de «llegar a ser» heterosexual es, con frecuencia,

complejo y contradictorio. Renold constata que la complejidad de este proceso se destaca en la relación que los chicos mantienen con las chicas. Muestran una actitud ambivalente hacia las chicas, de modo que si bien, en muchas ocasiones, se evita el contacto con ellas, a través de la ejecución de conductas y discursos jocosos relacionados con el «miedo» a lo femenino, al vincularlas con la enfermedad, el contagio y la contaminación; sin embargo, en otros momentos, la proximidad con las chicas se puede entender como expresión y confirmación de la masculinidad heterosexual del chico, caso, por ejemplo, de tener una novia. Igualmente, la complejidad del proceso de construirse como hombre heterosexual también es observada por la autora en el hecho de que, salvo muy raras excepciones, los chicos de su estudio no se encontraban cómodos con las relaciones amorosas que emprendían con las chicas. Esta situación lleva a Renold a preguntarse por las razones que tienen los chicos para continuar con unas relaciones que no son satisfactorias, concluyendo que las presiones sociales para mantener una «obligatoriedad heterosexual» generan una escasez de espacios discursivos en los que se pueda esbozar algún tipo de resistencia u oposición a la masculinidad hegemónica y heterosexual (véase también Mac an Ghaill, 1998, pp. 102 y ss.).

En otro orden de cosas, los estudios examinan las prácticas empleadas por los chicos en la producción de una masculinidad heterosexual. Diversos autores (Kehily y Nayak, 1997; Nayak y Kehily, 1997; Redman, 1996; Renold, 2000, 2003) afirman que los medios usados para ello fueron los siguientes: la exposición pública de fantasías y deseos heterosexuales, la proyección imaginada de futuras prácticas heterosexuales, la objetivación misógina de las mujeres y, por último, las expresiones verbales y las prácticas corporales homofóbicas. Si tomamos en consideración la primera de las prácticas citadas, podemos concluir que los chicos se posicionan firmemente como sujetos heterosexuales a través de declaraciones públicas en las que manifiestan poseer grandes conocimientos en materia sexual. Renold (2003, pp. 185-186) y Nayak y Kehily (1997) exponen multitud de ejemplos para mostrar que los chicos efectúan interacciones y prácticas discursivas que tienen por finalidad mostrar ante el grupo de iguales sus conocimientos sobre el sexo. Los chicos hablan de sexo para validar públicamente su masculinidad.

También merecen especial atención las fantasías en las que las mujeres se presentan como un objeto pasivo. Como se señaló con anterioridad, se produce una objetivación misógina de las chicas que se manifiesta en la ejecución de gestos sexuales hacia ellas, así como en insultos y bromas sexistas. Los chicos se posicionan como sujetos sexualmente dominantes, a través del uso de un tipo de discurso en el que las mujeres son representadas como objetos pasivos de las necesidades y deseos masculinos

(Chambers, Tincknell y Van Loon, 2004; Mac An Ghail, 1998; Mandel y Shakeshaft, 2000; Redman, 1996; Renold, 2000, pp. 312-3.322; 2003, pp. 186-187; Robinson, 2005; Skelton, 2001).

Otro dispositivo que permite configurar una masculinidad heterosexual es el uso de un discurso homofóbico, pues los chicos se muestran reacios a la homosexualidad (Barragán, 2004; Chambers, Tincknell y Van Loon, 2004; Epstein, 1997; Mac An Ghail, 1998; Mandel y Shakeshaft, 2000; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Nayak y Kehily, 1997; Pescador, 2004; Redman, 1996, Renold, 2000, 2003). Insultos como el uso del término «marica» permiten controlar la sexualidad de los chicos y las formas de masculinidad que ellos pueden adoptar en la escuela. Los chicos tienen una representación mental estereotipada sobre el significado de ser «gay», y esta imagen se proyecta en las interacciones cotidianas que mantienen. Además, nombrar a otros con el término «gay» es un medio que permite consolidar la propia posición, porque permite diferenciar entre «los otros» y «uno mismo». Desde esta perspectiva, es necesario enfatizar la importancia que los chicos conceden al mantenimiento de una reputación heterosexual y el miedo que manifiestan a ser vistos como homosexuales por su grupo de iguales.

A modo de conclusión: construyendo masculinidades alternativas en la escuela

Las escuelas son contextos sociales de gran importancia en la construcción y refuerzo de la masculinidad hegemónica; sin embargo, también pueden convertirse en marcos sociales de referencia en la superación de los modelos identitarios que constriñen el desarrollo pleno de la personalidad de los chicos. Esta situación ha llevado a reclamar, con urgencia, la implementación de políticas y prácticas que les permitan trascender las imposiciones sociales impuestas. El contexto escolar será decisivo, pues es el lugar que tiene mayores probabilidades de convertirse en punto de encuentro y debate acerca de la democratización de las relaciones de género.

Desde esta perspectiva, los estudios e investigaciones postestructuralistas coinciden en señalar que el desarrollo de prácticas coeducativas debe tener como objetivo primordial el desarrollo del conocimiento de uno mismo, creando espacios para la narración y la discusión sobre el impacto y los efectos de la masculinidad hegemónica. En palabras de Davies (1994, 1997a, 1997b) se hace preciso deconstruir las

categorías de género establecidas por el orden social, mediante el análisis y discusión de los constrañimientos sociales que influyen en la producción de la masculinidad hegemónica. Desde esta perspectiva, y adaptando las aportaciones de Davies (2003), MacNaughton (2000) y Rodríguez Menéndez (2006), proponemos el logro de los siguientes objetivos:

- Dialogar con los chicos sobre quienes son, y cómo se ven a sí mismos y a su género de pertenencia.
- Estimular a los chicos para que evalúen los discursos sobre la masculinidad que construyen ellos mismos y sus compañeros.
- Descubrir la existencia de masculinidades fronterizas, que son marginadas por el grupo.
- Ayudarles a entender cómo sus experiencias cotidianas influyen en el significado que dan a las palabras y narrativas sobre la masculinidad.
- Analizar y discutir acerca de las relaciones entre las diversas representaciones sociales de la masculinidad, y sus experiencias cotidianas en tanto personas sexuadas.
- Dialogar con los chicos acerca de los medios a través de los cuales constituyen su masculinidad y los dilemas que están implicados en los diferentes caminos existentes para llegar a ser hombres.
- Desarrollar definiciones de la masculinidad que redefinan lo que tradicionalmente se ha entendido por tal concepto.

Naturalmente todo ello dentro de un marco postestructuralista que implica la necesidad de adecuarse al contexto local y escolar en el que se realizará la intervención coeducativa. Ya hemos resaltado la importancia de ambos contextos en las explicaciones sobre el proceso de construcción de la masculinidad, por lo que se precisa su conocimiento para implementar las acciones que se desean desarrollar. Así, las posibilidades prácticas de la intervención no pueden ni deben ser idénticas en una escuela con una alta proporción de alumnado inmigrante, en el que la construcción de la masculinidad y de la identidad étnica se hayan íntimamente unidas, que en un contexto escolar dominado por alumnos blancos de clase media. Si bien los objetivos anteriormente mencionados proporcionan un marco general de referencia, las actuaciones prácticas deben acomodarse a los requerimientos del contexto.

Ya para finalizar deseamos comentar que, en el ámbito de la sociología de la educación aplicada al estudio del género en nuestro país, se hace perentorio el desarrollo de investigaciones destinadas a analizar la construcción de la masculinidad en la

escuela. Sin desdeñar las conclusiones obtenidas en las investigaciones anglosajonas, planteamos la necesidad de realizar estudios que nos permitan contextualizar, para el caso, español, las conclusiones elaboradas a partir de los informes de otros países. Para ello se hace preciso (adaptado de Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005):

- Definir, con rigor, las características que singularizan el contexto español y que pueden introducir diferencias importantes en el análisis de las relaciones entre masculinidad y escuela.
- Realizar estudios que analicen las características que tienen los contextos de interacción escolares, para determinar cuáles de ellos impiden/promueven la aparición de la masculinidad hegemónica.
- Investigar los medios a través de los cuales los niños se resisten/acomodan a los discursos dominantes sobre la masculinidad, para lo cual sería interesante responder a las siguientes preguntas: ¿qué caracteriza a los chicos que se oponen al ejercicio de la masculinidad hegemónica?, ¿y a los que mantienen una masculinidad hegemónica?, ¿qué tipo de discurso usan los chicos como medio de oposición/mantenimiento de la masculinidad hegemónica?, ¿favorecen los docentes el ejercicio de otras formas de vivenciar la masculinidad?, ¿qué sanciones reciben los chicos «fronterizos?».
- Analizar las relaciones que se establecen entre las interacciones que se promueven en las instituciones escolares y otros marcos de acción, caso de la familia, que también ayudan a la constitución y mantenimiento de la masculinidad hegemónica.

Referencias bibliográficas

- BANKS, CH. (1992): «The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender», en *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), pp. 1-25.
- BARRAGÁN, F. (2001): *Violencia de género y currículum: un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga, Aljibe.
- CHAMBERS, D.; TINCKNELL, E.; VAN LOON, J. (2004): «Peer regulation of teenage sexual identities», en *Gender and Education*, 16(3), pp. 397-415.

- CHEPYATOR-THOMSON, J. R.; ENNIS, C. D. (1997): «Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education», en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), pp. 89-99.
- CONNELL, R. W. (1989): «Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education», en *Oxford Review of Education*, 15(3), pp. 291-303.
- (1995): *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge, Polity Press (Trad. Cast.: *Masculinidades*. México, UNAM, 2003).
- (1998): «Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela», en *Kikiriki*, 47, pp. 51-68.
- (2003): «La organización social de la masculinidad», en C. LOMAS (ed.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós.
- DAVIES, B. (1993): *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ, Hampton Press.
- (1994): *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid, Cátedra.
- (1997a): «The subject of post-structuralism: a reply to Alison Jones», en *Gender and Education*, 9(3), pp. 271-283.
- (1997b): «Constructing and deconstructing masculinities through critical literacy», en *Gender and Education*, 9(1), pp. 9-30.
- (2003): «Working with primary school children to deconstruct gender», en C. SKELTON; B. FRANCIS (ed.), *Boys and girls in the primary classroom*. Berkshire, Open University Press.
- EPSTEIN, D. (1997): «Boyz' own stories: masculinities and sexualities in schools», en *Gender and Education*, 9(1), pp. 105-115.
- (2002): «Real boys don't work: underachievement, masculinity and the harassment of sissies», en D. EPSTEIN; J. ELWOOD; V. HEY; J. MAW (eds.): *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press.
- FRANCIS, B. (1997a): «Discussing discrimination: children's construction of sexism between pupils in primary school», en *British Journal of Sociology of Education*, 18(4), pp. 519-532.
- (1997b): «Power plays: children's constructions of gender and power in role plays», en *Gender and Education*, 9(2), pp. 179-191.
- (1998): «Oppositional positions: children's construction of gender in talk and role plays based on adult occupation», en *Educational Research*, 40(1), pp. 31-43.
- (1999b): «Lads, and lasses and (new) labour: 14-16-years-old students responses to

- the “laddish behaviour and boys underachievement” debate», en *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 355-371.
- (2000): «The gendered subject: student’s subject preferences and discussions of gender and subject ability», en *Oxford Review of Education*, 26(1), pp. 35-48.
- GORARD, S.; REES, G.; SALISBURY, J. (1999): «Reappraising the apparent underachievement of boys at school», en *Gender and Education*, 11(4), pp. 441-454.
- (2001): «Investigating the patterns of differential attainment of boys and girls at school», en *British Educational Research Journal*, 27(2), pp. 125-139.
- HARKER, R. (2000): «Achievement, gender and the single-sex/coed debate», en *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), pp. 203-218.
- HAYWOOD, C.; MAC AN GHAILL, M. (1996): «Schooling masculinities», en M. MAC AN GHAILL (ed.): *Understanding masculinities*. Buckingham, Open University Press.
- HICKEY, C.; FITZCLARENCE, L. (1999): «Educating boys in sport and physical education: using narrative methods to develop pedagogies of responsibility», en *Gender and Education*, 4(1), pp. 51-62.
- IVINSON, G.; MURPHY, P. (2003): «Boys don’t write the romance: the construction of knowledge and social gender identities in English classrooms», en *Pedagogy, Culture and Society*, 11(1), pp. 89-111.
- JACKSON, C. (2003): «Motives for “laddishness” at school: fear of failure and fear of the feminine», en *British Educational Research Journal*, 29(4), pp. 583-598.
- JACKSON, D. (2002): «Breaking out of the binary trap: boys’ underachievement, schooling and gender relations», en D. EPSTEIN, J. ELWOOD, V. HEY, J. MAW (eds.): *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press.
- JOHNSON, R. (1998): *Schooling sexualities*. Buckingham, Open University Press.
- JONES, A. (1997): «Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances», en *Gender and Education*, 9(3), pp. 261-269.
- KEHILY, M.J.; NAYAK, A. (1997): «Lads and laughter’: humour and the production of heterosexual hierarchies», en *Gender and Education*, 9(1), pp. 69-87.
- KENWAY, J.; FITZCLARENCE, L. (1997): «Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies», en *Gender and Education*, 9(1), pp. 117-133.
- LIGHT, R.; KIRK, D. (2000): «High school rugby, the body and the reproduction of hegemonic masculinity», en *Sport, Education and Society*, 5(2), pp. 163-176.
- LOMAS, C. (2003a): «Masculino, femenino y plural», en C. LOMAS (ed.): *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, Paidós.
- (2003b): «¿Los chicos no lloran?», en C. LOMAS (ed.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.

- MAC AN GHAILL, M. (1996): «What about the boys?: schooling, class and crisis masculinity», en *Sociological Review*, 44(3), pp. 381-397.
- (1998): *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham, Open University Press.
- MACNAUGHTON, G. (2000): *Rethinking gender in early childhood education*. Sydney, Allen y Unwin.
- MAHONY, P. (2002): «Girls will be girls and boys will be first», en D. EPSTEIN, J. ELWOOD, V. HEY, J. MAW (eds.): *Failing boys?. Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Press.
- MANDEL, L.; SHAKESHAF, C. (2000): «Heterosexism in middle schools», en N. LESKO (ed.): *Masculinities at school*. London, Sage Publications.
- MARTINO, W. (1999): «“Cool boys”, “party animals”, “squids” and “poofers”: interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school», en *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), pp. 239-263.
- PALLOTA-CHIAROLLI, M. (2006): *Pero, ¿qué es un chico?. Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona, Octaedro. (Trabajo original publicado en inglés en el año 2003).
- MURPHY, P.; ELWOOD, J. (2002): «Gendered learning outside and inside school: influences on achievement», en D. EPSTEIN; J. ELWOOD; V. HEY; J. MAW (eds.): *Failing boys?. Issues in gender and achievement*. Buckingham, Open University Pres.
- NAYAK, A.; KEHILY, M. J. (1997): «Masculinities and schooling: why are young men so homophobic?», en *Border patrols. Policing the boundaries of heterosexuality*. London, Cassel.
- NILAN, P. (2000): «“You’re hopeless I swear to God”: shifting masculinities in classroom talk», en *Gender and Education*, 12(1), pp. 53-68.
- PARKER, A. (1996): «The construction of masculinity within boys’ physical education», en *Gender and Education*, 8(2), pp. 141-157.
- PATTMAN, R; FROSH, S.; PHONEIX, A. (1998): «Lads, machos and others: developing “boy centred” research», en *Journal of Youth Studies*, 1(2), pp. 125-142.
- PEÑA CALVO, J.V. (2005): «Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), 112, pp. 165-194.
- PESCADOR ALBIACH, E. (2004): «Masculinidades y adolescencia», en C. LOMAS (ed.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- PEYTON YOUNG, J.; BROZO, W. (2001): «Boys will be boys, or will they? Literacy and masculinities», en *Reading Research Quarterly*, 36(3), pp. 316-325.

- RAMBLA, X.; ROVIRA, M.; TOMÉ, A. (1999): «Ocho trajes a medida», en *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp. 48-53.
- (2004): «Paradojas del sexismo educativo: la pobreza escolar masculina», en C. LOMAS (ed.): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, Paidós.
- REDMAN, P. (1996): «Curtis love Ranjit: heterosexual masculinities, schooling and pupils? Sexual cultures», en *Educational Review*, 48(2), pp. 175-182.
- RENOLD, E. (1997): «“All they’ve got on their brains is football”». Sport, masculinity and the gendered practices of playground relations», en *Sport, Education and Society*, 2, pp. 5-23.
- (2000): «Coming out: gender, (hetero)sexuality and the primary school», en *Gender and Education*, 12(3), pp. 309-326.
- (2001): «Learning the “hard” way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school», en *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), pp. 369-385.
- (2003): «If you don’t kiss me, you’re dumped: boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school», en *Educational Review*, 55(2), pp. 179-194.
- (2004): «Other boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school», en *Gender and Education*, 16(2), pp. 247-266.
- ROBINSON, K. H. (2005): «Reinforcing hegemonic masculinities through sexual harassment: issues of identity, power and popularity in secondary schools», en *Gender and Education*, 17(1), pp. 19-37.
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C. (2006): «Postestructuralismo y práctica coeducativa: construyendo y deconstruyendo el género en el aula», en *Investigación en la Escuela*, 59, pp. 79-89.
- SALISBURY, J.; REES, G.; GORARD, S. (1999): «Accounting for the differential attainment of boys and girls at school», en *School Leadership and Management*, 19(4), pp. 403-426.
- SKELTON, C. (1996): «Learning to be “tough”: the fostering of maleness in one primary school», en *Gender and Education*, 8(2), pp. 185-197.
- (1997): «Primary boys and hegemonic masculinities», en *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), pp. 349-369.
- (1998): «Feminism and research into masculinities and schooling», en *Gender and Education*, 10(2), pp. 217-227.
- (2000): «A passion for football: Dominant masculinities and primary schooling», en *Sport, Education and Society*, 5(1), pp. 5-18.

- (2001): *Schooling the boys. Masculinities and primary education*. Buckingham, Open University Press.
- (2003): «Male primary teachers and perceptions of masculinity», en *Educational Review*, 55(2), pp. 195-209.
- SWAIN, J. (2000): «“The money’s good, the fame’s good, the girls are good”: The role of playground football in the construction of young boys’ masculinity in a junior school», en *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), pp. 95-109.
- (2002): «The right stuff: fashioning an identity clothing in a junior school», en *Gender and Education*, 14(1), pp. 53-69.
- (2003): «How young schoolboys become somebody: the role of the body in the construction of masculinity», en *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), pp. 299-314.
- (2004): «The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting», en *British Educational Research Journal*, 30(1), pp. 169-185.
- WARRINGTON, M.; YOUNGER, M. (2000): «The other side of the gender gap», en *Gender and Education*, 12(4), pp. 493-508.
- WHITELAW, S.; MILOSEVIC, L.; DANIELS, S. (2000): «Gender, behaviour and achievement: a preliminary study of pupil perceptions and attitudes», en *Gender and Education*, 12(1), pp. 87-113.
- WILLIAMS, J. (2000): «Student attitudes, image and the gender gap», en *British Educational Research Journal*, 26(3), pp. 393-407.
- YATES, L. (1997): «Gender equity and the boys debate: what sort of challenge is it?», en *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), pp. 337-347.
- YOUNGER, M.; WARRINGTON, M.; WILLIAMS, J. (1999): «The gender gap and the classroom interactions: reality or rhetoric?», en *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), pp. 325-341.

El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática

Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz

Universidad de Sevilla

ireyes@us.es

Joaquín Mora Roche

Universidad de Sevilla

mora@us.es

Resumen

En la última década se ha producido en España un notable avance en el reconocimiento de las posibilidades de la Lengua de Signos Española (LSE) como lengua de comunicación dentro del sistema educativo. Sin embargo, estos avances contrastan con el bajo nivel de dominio de la LSE con la que los jóvenes sordos llegan a los institutos de secundaria, motivado porque el 95% tiene progenitores oyentes, que no dominan la LSE, y porque en los centros de educación primaria están expuestos mayoritaria y exclusivamente a la lengua oral. En estas circunstancias cabe preguntarse hasta qué punto se le puede sacar todo el partido posible a la figura del intérprete o dicho de otro modo hasta qué punto el aprendizaje tardío e informal de la LSE puede afectar su uso como vehículo de transmisión de conocimientos. Para responder a estas cuestiones se presenta un estudio en el que se ha evaluado la comprensión signada de un grupo de personas sordas signantes (nativas y no nativas en LSE), a partir del cual se pueden extraer una serie de implicaciones educativas prácticas.

Palabras clave: Lengua de Signos Española (LSE), sordos, Educación Secundaria.

Abstract: *The educational use of Spanish Sign Language (SSL) and its problematic*

Over the last decade a significant progress has been made towards acknowledging the possibilities of the Spanish Sign Language (SSL) becoming a language for communication within

an educational context. However, this progress contrasts with the low level of SSL command with which deaf young people enter secondary schools, as a result of 95% of parents being able to hear and not being familiar with SSL, and of primary centres being mainly and exclusively exposed to oral language. In these circumstances, it is fair to ask to what extent the late and informal SSL learning may affect its use as a transmission vehicle of knowledge. In order to answer these questions, a study evaluating the SSL understanding of a group of deaf people familiar with SSL (both native and non-native in SSL) is presented. A number of educational practical implications can be drawn from it.

Key words: Spanish Sign Language (SSL), deaf people, Secondary Education.

Introducción

Desde que en 1993 se firmara un convenio de colaboración entre el MEC y la CNSE para hacer llegar el servicio de interpretación hasta las aulas, la figura del intérprete en los institutos de secundaria ha experimentado una evolución notable. En primer lugar, porque este tipo de convenio se fue extendiendo a distintas autonomías y ello ha permitido que el número de intérpretes en los institutos de secundaria se haya ido incrementando sin cesar. En segundo lugar, porque en 1995 se estableció, por el Real Decreto 2060/95 de 22 de diciembre, el título de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos, un ciclo formativo de grado superior que garantizaba una formación básica y actualizada en materia de interpretación en lengua de signos española (LSE). En tercer lugar, porque la legislación educativa ha ido reconociendo la necesidad de que la administración facilite el uso de la LSE en aquellos centros educativos que tengan integrado a alumnado con deficiencia auditiva

Sin embargo, los avances anteriores contrastan con el bajo nivel de dominio de la LSE con la que los jóvenes sordos llegan a los institutos de secundaria, motivado porque el 95% tiene progenitores oyentes, que no dominan la LSE, y porque en los centros de educación primaria están expuestos mayoritariamente y exclusivamente a la lengua oral, lo que hace que su aprendizaje de la LSE, de darse, tenga lugar de manera tardía y en contextos informales. En estas circunstancias cabe preguntarse hasta qué punto se le puede sacar todo el partido posible a la figura del intérprete de LSE en los centros de secundaria.

Objetivos

Para dar respuesta a ese interrogante y, más concretamente, para dilucidar hasta qué punto el aprendizaje tardío e informal de la LSE puede afectar a su uso como vehículo de transmisión de conocimientos se realizó un estudio (Rodríguez, 2005) con los siguientes objetivos:

- Evaluar la comprensión signada de discursos típicos de la Educación Secundaria en sujetos signantes.
- Examinar la influencia de la edad de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada.
- Examinar la influencia del dominio de la lengua oral sobre la comprensión signada.
- Examinar la influencia del contexto de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada.

Muestra

Para lograr los objetivos anteriores se utilizó una muestra formada por 36 sujetos sordos signantes que diferían entre sí por su dominio o no de la lengua oral (LO). De esta manera contamos con dos grupos: personas sordas monolingües (dominan y utilizan habitualmente la LSE, siendo su conocimiento de la LO tan rudimentario que le impide la comunicación completa a través de esta vía) y personas sordas bilingües (dominan y utilizan a diario ambas lenguas).

La muestra se seleccionó fundamentalmente a través de las asociaciones de sordos de tres provincias andaluzas (Sevilla, Cádiz y Huelva).

La participación en el estudio fue voluntaria y estuvo sujeta a los siguientes requisitos:

- Sujetos cuyo límite de edad estuviera entre los 14 años (fin de la escolaridad obligatoria tradicional) y los 65 años (edad de jubilación).
- Sujetos con una inteligencia dentro de la normalidad (medida a través del test de Matrices Progresivas de Raven).
- Sujetos que hubieran asistido a la escuela durante 5 ó más años.

- Sujetos que tuvieran un adecuado nivel de dominio de la LSE. Este dominio fue evaluado mediante dos pruebas de expresión signada que fueron sometidas al juicio de una persona sorda signante nativa y una intérprete con amplia experiencia.

Aplicando los criterios anteriores, la muestra quedó conformada por:

- *Personas sordas monolingües* (sólo dominan la LSE). Este grupo reunía las siguientes características:

- Número: 26
- Género: 16 hombres y 10 mujeres.
- Edad: 25 años de media (desviación típica 5).
- Cociente intelectual: 104,03 de media (desviación típica 12,15).
- Tipo de sordera: 10 severas y 16 profundas.
- Edad de inicio de la sordera: media de 0,72 años (máximo 5 años y mínimo 0).
- Edad de aprendizaje de la LSE: media de 7,1 años (desviación típica 6,4).
- Contexto de aprendizaje de la LSE: un sujeto aprendió esta lengua en el ámbito familiar; dos sujetos a través de visitas a las asociaciones de sordos, dos sujetos mediante el contacto con amigos sordos signantes y 21 en el recreo de sus colegios. Ningún sujeto acudió a cursos sobre la LSE.
- Audición de los progenitores: dos con padre y/o madre sordo y 24 con padres oyentes.
- Conocimiento de la LSE por parte del padre y/o la madre: uno con padres signantes (y también sordos) y 25 con progenitores que sólo usan la lengua oral.

- *Personas sordas bilingües* (dominan la LSE y la LO). Este grupo se caracterizaba por:

- Número: 10
- Género: cuatro hombres y seis mujeres.
- Cociente intelectual: 111 de media (desviación típica 11,27).
- Edad: 25 años de media (desviación típica 5).
- Tipo de sordera: dos moderadas, cinco severas y tres profundas.
- Edad de inicio de la sordera: media de 1,3 años (máximo 9 años y mínimo 0).
- Edad de aprendizaje de la LSE: media de 15,1 años (desviación típica 6,7).

- Contexto de aprendizaje de la LSE: Ningún sujeto adquirió la LSE en su propia familia, dos sujetos la aprendieron en sus visitas a las asociaciones de sordos, dos sujetos lo hicieron gracias a los contactos con amigos sordos signantes, dos sujetos acudieron a cursos sobre la LSE y cuatro aprendieron esta lengua durante el recreo en sus colegios.
- Audición de los progenitores: La totalidad del grupo tiene progenitores oyentes.
- Conocimiento de la LSE por parte del padre y/o la madre: La totalidad del grupo tiene progenitores que usan exclusivamente la lengua oral.

Respecto a la equivalencia entre estos dos grupos se aprecia que:

- Las diferencias de género no resultaron ser estadísticamente significativas (los p-valores asociados al estadístico Chi-cuadrado de Pearson y a la razón de verosimilitud Chi-cuadrado fueron para ambos de 0,244).
- Tampoco la edad introdujo diferencias significativas entre ambos grupos porque, tras aplicar una t de Student para grupos independientes, se obtuvo un valor de la t de -0,942, con una p asociada de 0,354.
- El nivel intelectual se midió a través del test de Matrices Progresivas de Raven en su escala general (SPM). Las puntuaciones se tipificaron en puntos C.I., con una media de 100 y una desviación típica de 15, teniendo en cuenta la información técnica proporcionada por los autores de la prueba (Raven, Court y Raven, 1996). Posteriormente, se aplicó una t de Student para grupos independientes, porque así lo aconsejaba la naturaleza de los datos. En el resultado obtenido (t de 1,569 y p asociada de 0,126) se observó que, aunque la media del grupo de sujetos bilingües es superior a la del grupo de sujetos monolingües, no se encontraron diferencias significativas a los niveles habituales (0,05), por lo que hay que aceptar que los dos grupos son semejantes en inteligencia.
- El tipo de sordera sí que es claramente diferente en ambos grupos, abundando más las sorderas profundas en el grupo de sujetos monolingües que en el de los sujetos bilingües. Pero esta es una característica inherente al tipo de muestra empleada y típica de los sujetos que forman el primer grupo.
- A pesar de que, por término medio, la edad de aparición de la pérdida auditiva es ligeramente inferior en el grupo de sujetos monolingües, la prueba t de Student para muestras independientes indica que esa diferencia no es estadísticamente significativa (t de 0,795, p asociada de 0,432).

- Por lo que respecta a la edad de aprendizaje de la LSE, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (t de 3,288, p asociada de 0,002), resultando que los sujetos monolingües son más precoces en este aprendizaje (7,1 años) que los sujetos bilingües (15,1 años).
- El contexto de aprendizaje de la LSE no provoca diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (los p -valores asociados al estadístico Chi-cuadrado de Pearson y a la razón de verosimilitud Chi-cuadrado fueron respectivamente de 0,054 y 0,051).
- Ni el estado de audición de los progenitores, ni su conocimiento de la LSE introduce diferencias entre ambos grupos (los p -valores asociados al estadístico Chi-cuadrado de Pearson y a la razón de verosimilitud Chi-cuadrado fueron respectivamente de 0,367 y 0,246 para el estado de audición y de 0,529 y de 0,416 para el conocimiento paterno/materno de la LSE).

En definitiva, los grupos empleados en la muestra son equivalentes en cuanto a género, edad, CI, momento de aparición de la pérdida auditiva, presencia de sordera y conocimiento de la LSE por parte de los progenitores; pero difieren en cuanto al tipo de sordera que presentan y a la edad de aprendizaje de la LSE.

Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Todos los sujetos fueron expuestos a mensajes signados con un nivel de dificultad en su comprensión correspondiente a la etapa de Secundaria. En concreto, los mensajes eran interpretaciones a la LSE de artículos periodísticos sobre el fenómeno de los malos tratos y sobre la problemática de la vivienda para los universitarios (Anexos I y II, respectivamente). Cada uno de los mensajes fue traducido a la LSE por una intérprete con amplia experiencia. Se grabó a esta persona transmitiendo cada mensaje y, posteriormente, los mensajes se expusieron individualmente. A cada sujeto se le dijo que debía prestar mucha atención al contenido del mensaje porque luego se le iban a formular unas preguntas.

La comprensión de los mensajes se evaluó a través del resumen que los sujetos realizaban de los mismos, a través de una serie de seis preguntas cerradas (de verdadero o falso) y seis preguntas abiertas sobre su contenido, a través del título que los sujetos asignaban al mensaje expuesto y a través del número de veces que cada sujeto solicitaba volver a ver la grabación.

En el resumen que elaboraba el sujeto del mensaje signado se contabilizaron:

- el número de contenidos explícitos del mensaje que era capaz de mencionar;
- el número de contenidos implícitos (o ideas que no aparecen directamente en el mensaje pero que pueden extrapolarse a partir de él);
- el número de contenidos inventados (o elaboraciones propias del sujeto que no correspondían con el mensaje presentado) y
- el número de ideas erróneas (o fallos en la comprensión).

El recuento de estos contenidos se realizó mediante el consenso entre tres evaluadores.

Con respecto a las preguntas cerradas, la evaluación se llevó a cabo estableciendo previamente la verdad o falsedad de cada cuestión. Se registró la respuesta de cada sujeto y se otorgó 1 punto a cada respuesta correcta y un 0 a la nula o incorrecta. Finalmente, se sumaron los aciertos, que podían alcanzar una puntuación máxima de 6.

La evaluación de las preguntas abiertas siguió un procedimiento similar. Previamente a la evaluación se señalaron en una plantilla las respuestas para las seis preguntas y se desarrolló el siguiente sistema de puntuaciones:

- 1 punto: Si la respuesta del sujeto se consideraba *apropiada*, es decir, si contenía las especificaciones de la pregunta y utilizaba información del mensaje para responder a la cuestión.
- 0,5 puntos: Si se consideraba *parcialmente apropiada*, es decir, si contenía parte, pero no toda la información requerida por la pregunta.
- 0 puntos: Si *no había respuesta* o ésta se consideraba *inapropiada*, es decir, si no contenía ninguna de las especificaciones demandadas en la pregunta.

Las puntuaciones de las respuestas se otorgaron por consenso entre tres evaluadores. Finalmente, se sumó la puntuación de cada una de las preguntas para hallar la puntuación total en preguntas abiertas para cada texto, que no podía superar la puntuación máxima de 6 puntos.

Finalmente, para valorar el título propuesto por el sujeto éste recibió: 1 punto, si el título era *apropiado*, es decir, si su contenido hacía referencia a los aspectos claves del mensaje. 0,5 puntos, si el título era *parcialmente apropiado*, es decir, si su contenido contenía parte de los aspectos claves del mensaje pero podía o no añadir otros accesorios. 0 puntos, si *no se elaboraba ningún título* o éste se consideraba *inapropiado*, es decir, si su contenido no contenía ningún aspecto clave del mensaje.

Resultados

La comprensión signada de discursos típicos de la Educación Secundaria en sujetos sordos signantes

En la Tabla I se aprecian las características de la comprensión media de los mensajes signados por parte de todos los sujetos sordos que integran la muestra.

TABLA I. Características de la comprensión de los mensajes signados por parte de todos los sujetos sordos integrantes de la muestra

Contenidos explícitos	Citan casi la mitad de los contenidos del mensaje (el 49,5% del total).
Contenidos implícitos	Extrapolan 4,5 ideas implícitas (una por cada 6 contenidos explícitos).
Contenidos inventados	Inventan 4,5 contenidos (uno por cada 4 explícitos).
Contenidos erróneos	Cometen 4,25 fallos (uno por cada 5 explícitos).
Preguntas cerradas	Obtienen una puntuación de 4,81 sobre un máximo de 6.
Preguntas abiertas	Obtienen una puntuación de 3,71 sobre un máximo de 6.
Título	Puntúan 0,72 sobre un máximo de 1.
Número de repeticiones	Por término medio piden 3 repeticiones (mínimo: 0 y máximo: 12).

Con respecto a los contenidos explícitos los sujetos evaluados fueron capaces de mencionar, por término medio, casi la mitad de los contenidos explícitos de los mensajes (el 49,5%), es decir, 27,2 contenidos de los 55 posibles (desviación típica de 9,3 valor mínimo 4 y valor máximo 43). Este nivel de comprensión que, en general y en principio, parece sólo suficiente, aumenta si se tiene en cuenta que, junto con los contenidos explícitos los sujetos fueron capaces de extrapolar una idea implícita por cada 6 de las que aparecían explícitamente recogidas en los textos (es decir, extrapolaron una media de 4,5 ideas implícitas, con una desviación típica de 3,4, un valor mínimo de 0 y máximo de 16). Si se tienen en cuenta simultáneamente el promedio de contenidos explícitos e implícitos mencionados, el nivel de comprensión alcanza el 60% de los mensajes.

La aceptable comprensión de estos mensajes signados se encuentra avalada, no sólo por los datos anteriores sino, también por el escaso número de ideas inventadas y de errores cometidos, en general, en la recepción de los mensajes: por término medio 4,5 invenciones (con una desviación típica de 4,2, un valor mínimo de 0 y máximo de 18) y 4,25 errores (con una desviación típica de 2,1, un valor mínimo de 0 y máximo de 9). Sin embargo, merece la pena destacar que los errores que se cometieron con mayor frecuencia fueron debidos a:

- problemas en el procesamiento de los dígitos signados. Cifras como *64 millones*, *1,15* y *2.050* fueron percibidas erróneamente como 64.000, 640, 69, 34; como 1,20; 1,4; 1,14 y 1,13 y como 2.020, 2.500 y 2.000, respectivamente;
- la confusión de los parámetros de algunos signos, que llevaba a interpretarlos con un significado muy distinto al de los signos originales, lo que dificultaba a su vez la comprensión del mensaje (por ejemplo, MITAD se confundió con HIPOACÚSICO, DURANTE-UN-AÑO se confundió con MÁS GRANDE o MÁS LEJOS); y
- la omisión de la expresión facial que acompañaba a las preguntas, como resultado se interpretaba la oración interrogativa como afirmativa.

Mayberry y Fischer (1989), Mayberry (1993) y Emmorey y Corina (1990, 1992) han asociado estos errores con un aprendizaje tardío de la lengua de signos y, como consecuencia, con un bajo dominio de esta lengua, que dificulta su comprensión. Este era el caso de la mayoría de los sujetos sordos de la muestra empleada, dado que la edad media de aprendizaje de la LSE se elevaba a 9,4 años para el total de la muestra (con una desviación típica de 7,3 un valor mínimo de 0 y máximo de 34).

Junto con el número de ideas inventadas y de errores, el número de repeticiones necesarias para comprender el mensaje se consideraba una medida de mala comprensión pero, en consonancia con los datos anteriores, este indicador de baja comprensión tampoco destacó en general en la muestra de sujetos examinada. En concreto, la media de repeticiones fue de 3 (desviación típica 2,7), aunque siete sujetos no demandaron ninguna repetición. Sin embargo, 13 sujetos de los 36 precisaron un número mayor de repeticiones, concretamente seis sujetos necesitaron cuatro repeticiones, uno necesitó cinco, cuatro precisaron seis y dos sujetos, solicitaron volver a ver la grabación nueve y 12 veces, indicando con ello que su comprensión del mensaje se desarrollaba con enorme dificultad.

En cuanto a las preguntas de verdadero o falso sobre los mensajes, la puntuación media obtenida fue de 4,81 sobre una puntuación máxima de 6 (desviación típica 1,14; valor mínimo 2 y máximo 6). Es decir, por término medio los sujetos sordos contestaron correctamente a la mayoría de las preguntas cerradas formuladas sobre los mensajes.

El promedio de respuestas correctas en las preguntas abiertas fue menor (3,71 con una desviación típica de 1,3, un valor mínimo de 0,5 y un valor máximo de 6), pero se mantuvo ligeramente superior a la mitad de la máxima puntuación posible (6).

Finalmente, con respecto a la elaboración de un título para el mensaje, la puntuación media obtenida fue de 0,72 (desviación típica 0,35 valor mínimo 0 y máximo 1). Esta puntuación media resultó ser muy próxima a la máxima puntuación que podía obtenerse (1) y, por tanto, indicaba una buena comprensión. Sin embargo, es necesario señalar que la elección de un título para los mensajes presentados era una tarea de muy baja dificultad, debido a que la temática de los mensajes quedaba perfectamente explicitada en los contenidos de los mismos.

En conclusión, la comprensión media de los sujetos de la muestra parece en general aceptable, sin embargo un porcentaje considerable de sujetos (el 42%) presenta una comprensión baja o dificultades para acceder a los contenidos. Estas dificultades se manifiestan en resúmenes caracterizados por el bajo número de contenidos explícitos e implícitos mencionados y/o por el elevado número de ideas inventadas y de errores y/o por la necesidad de que se repita el mensaje para poder captar su significado y/o por el escaso número de respuestas correctas a las cuestiones planteadas sobre el texto. Teniendo en cuenta estos datos, cabe preguntarse qué variables pueden estar asociadas a la peor comprensión de los mensajes signados y es por ello que centramos nuestro análisis en la influencia de la edad y del contexto de aprendizaje de la LSE y del dominio de otra lengua.

La influencia de la edad de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada

Para la realización de las comparaciones en virtud de la edad de aprendizaje de la LSE, los sujetos se dividieron en los siguientes grupos en función de esta variable, teniendo en cuenta la división utilizada por Newport (1990 y 1991): nativos (edad de aprendizaje de la LSE de 0 a 4 años), aprendices tempranos (edad de aprendizaje de la LSE de 5 a 8 años) y aprendices tardíos de la LSE (edad de aprendizaje de la LSE superior a 9 años). Para hallar la significatividad estadística de las diferencias, en este apartado y los siguientes, se utilizó las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y de U de Mann Whitney unilateral.

Cuando se compararon los tres grupos de aprendices de la LSE (nativos, tempranos y tardíos) empleando la totalidad de la muestra, no se apreciaron diferencias significativas en cuanto a la comprensión alcanzada de los mensajes signados, tal como se aprecia en la siguiente salida del programa estadístico SPSS 11.00 (véase Tabla II).

TABLA II. Diferencias en comprensión signada entre aprendices nativos, tempranos y tardíos

	Explícitos	Implícitos	Inventados	Erróneos	Nº repeticiones	Preguntas cortas	Preguntas abiertas	Título
Chi-cuadrado	2,826	2,024	,102	1,150	1,177	,001	1,616	,762
gl	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,243	,363	,950	,563	,555	,999	,446	,683

a. Prueba de Kruskal-Wallis

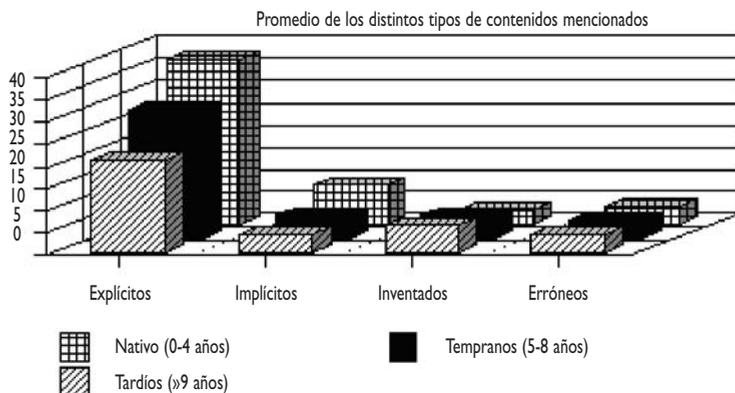
b. Variable de agrupación: Grupo edad LSE

Considerando sólo al grupo formado por sujetos sordos monolingües (véase Tabla III), cuando se comparan los aprendices nativos y los tardíos se obtiene que los aprendices nativos manifiestan mayores puntuaciones que los aprendices tardíos en cuanto a los contenidos explícitos mencionados, a los contenidos implícitos extrapolados, a las respuestas a las preguntas abiertas y a la elaboración de un título para el mensaje, pero esas diferencias sólo son significativas cuando se trata de los contenidos explícitos (sig. asintót. 0,030). Por otro lado, se observa que los sujetos nativos inventan menos cantidad de contenidos que los aprendices tardíos de la LSE, pero estas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

TABLA III. Influencia de la edad de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada en sujetos monolingües

Aprendices	Puntuaciones medias							
	Explícit.	Implíc.	Inv.	Error	P.Cerr	P.Abi	Título	Nº rep.
Nativos	37	9	3	4	5	5	1	2
Tempranos	29	5	5	4	5	3,9	0,7	2
Tardíos	21	4	6	4	4,29	2,9	0,6	3

GRÁFICO I. Influencia de la edad de aprendizaje de la LSE



Las diferencias entre los aprendices nativos y tempranos, dentro del grupo de sujetos monolingües, consisten en que los primeros obtienen mayores puntuaciones que los segundos en cuanto a los contenidos explícitos, implícitos e inventados, las preguntas abiertas y la elaboración de un título. Sin embargo, esas diferencias no son significativas.

En definitiva, tal como se aprecia en la Tabla III y el Gráfico I, en el grupo de sujetos monolingües, la comprensión de los sujetos nativos apunta a ser superior a la de los aprendices tempranos y tardíos de la LSE, sin embargo, esa superioridad sólo se manifiesta, de manera estadísticamente significativa, en los contenidos explícitos.

Con respecto al grupo de sujetos bilingües, las comparaciones en función de la edad de aprendizaje de la LSE sólo pueden establecerse entre aprendices tempranos y tardíos porque no se encuentra en este grupo ningún sujeto nativo. Entre aprendices tempranos y tardíos, como se observa en la Tabla IV, apenas se aprecian diferencias en cuanto a los indicadores de comprensión de los mensajes signados y en ningún caso son estadísticamente significativas. Se puede deducir de este dato que el dominio de una primera lengua puede aminorar los efectos negativos del aprendizaje tardío de una segunda lengua y es por ello que cuando se domina la lengua oral no aparecen diferencias entre la comprensión signada de los aprendices tardíos de la LSE y la de aquellos que la aprendieron a edades más tempranas. Este análisis coincide con los resultados obtenidos por Mayberry (1993), pero el beneficio sobre la comprensión signada de la adquisición de la lengua oral por parte de las personas sordas signantes se pone de especial manifiesto en los análisis que se detallan en el siguiente apartado.

TABLA IV. Influencia de la edad de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada en sujetos bilingües

APRENDIZ		PUNTUACIONES MEDIAS							
		Explícitos	Implícitos	Inventados	Erróneos	Preguntas cortas	Preguntas abiertas	Título	Repeticiones
TEMPRANO	Media	36	2	1	6	4	3,75	0,75	4
	Mínimo	29	0	0	5	3	3,5	0,5	4
	Máximo	43	3	1	7	5	4	1	4
	Desv.Típ	10	2	1	1	1,41	0,35	0,35	0
TARDÍO	Media	32	5	3	4	5,63	4,56	0,81	3
	Mínimo	10	2	0	0	4	2	0,5	0
	Máximo	40	16	5	9	6	6	1	12
	Desv.Típ	11	4	2	3	0,74	1,29	0,26	4

La influencia del dominio de la lengua oral sobre la comprensión signada

Si comparamos la comprensión signada de los sujetos de la muestra atendiendo a su dominio de la lengua oral, se observa que aparecen diferencias significativas entre los sujetos bilingües y monolingües en cuanto a los contenidos explícitos (sig. asintót. 0,012) y a las respuestas a las preguntas abiertas (sig. asintót. 0,049). En ambos casos los sujetos bilingües superan a los monolingües. En contenidos explícitos los primeros obtienen una puntuación media de 33 (desviación típica 10) y los segundos de 25 (desviación típica 8). En preguntas abiertas los bilingües obtienen una media de 4,4 (desviación típica 1,20) y los monolingües de 3,44 (desviación típica 1,25). Pero hay que recordar que estos dos grupos diferían entre sí en función de la edad de aprendizaje de la LSE, por lo que conviene repetir estas comparaciones de manera separada en cada uno de los grupos obtenidos en función de la edad de aprendizaje. Por otra parte, también se debe tener en cuenta que el grupo de sujetos bilingües sólo estaba formado por aprendices tempranos y tardíos, por ello, las comparaciones se han reducido a estos dos grupos.

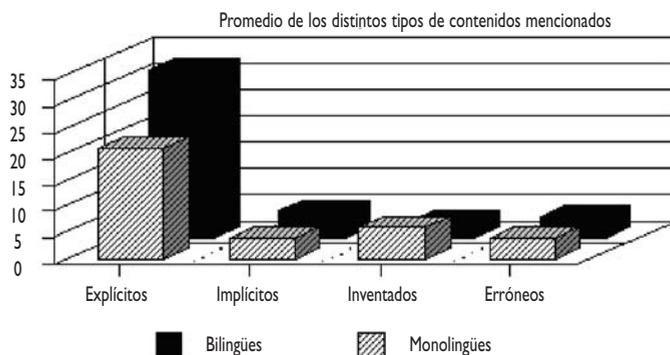
En el grupo de aprendices tempranos, como se observa en la Tabla V, apenas se aprecian diferencias entre aquellos que sólo dominan la LSE y aquellos que también dominan la lengua oral y las que se aprecian no llegan a ser estadísticamente significativas.

TABLA V. Influencia del dominio de la lengua oral sobre la comprensión signada en aprendices tempranos y tardíos de la LSE

Aprendizaje	LSE/LO	Expl.	Impl	Inv.	Err.	P.Cerr	P.Abi	Titu.	NºRep
Temprano	Monolingüe	29	5	5	4	5	3,9	0,73	2
	Bilingüe	36	2	1	6	4	3,7	0,75	4
Tardío	Monolingüe	21	4	6	4	4,29	2,96	0,64	3
	Bilingüe	32	5	3	4	5,62	4,56	0,81	3

En el caso de los aprendices tardíos sí aparecen diferencias en función de su dominio o no de la lengua oral (véase Gráfico II). Dentro de este grupo, cuando se comparan los sujetos monolingües y bilingües, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en la mención de contenidos explícitos (sig. asintót. 0,018), en las respuestas a las preguntas abiertas (sig. asintót. 0,028) y a las preguntas cerradas (sig. asintót. 0,009). En todos los casos los sujetos sordos bilingües puntuaron más alto que los monolingües, lo que manifiesta una mayor comprensión de los mensajes signados en los primeros que en los segundos.

GRÁFICO II. Influencia de la LO sobre signantes tardíos



La influencia del contexto de aprendizaje de la LSE sobre la comprensión signada

En la muestra estudiada sólo dos sujetos declararon haber acudido a cursos de LSE para aprender esta lengua. El resto la aprendió a través del contacto con otras personas sordas en las asociaciones, en su colegio o en su tiempo de ocio. Teniendo en cuenta el escaso número de sujetos que aprendieron la LSE en contextos formales, debemos ser cautos en cuanto a las conclusiones que se extraigan de la comparación de la comprensión signada de estos sujetos con la de los que aprendieron esta lengua en contextos informales. Sin embargo, resulta interesante conocer si se aprecia algún tipo de diferencia que estudios posteriores, con muestras más amplias, tendrán que verificar.

Dividiendo la muestra en dos grupos en función de su contexto de aprendizaje de la LSE (formal o informal) y comparando la comprensión signada entre ambos grupos se obtienen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los contenidos explícitos mencionados (sig. asintót. 0,043) y las respuestas a las preguntas abiertas (sig. asintót. 0,034). En ambos casos los sujetos que acudieron a cursos para aprender la LSE obtuvieron puntuaciones más altas que los que no lo hicieron. Así, en contenidos explícitos los primeros mencionaron una media de 38 (desviación típica de 1) y los segundos de 26 (desviación típica de 9). En las respuestas a las preguntas abiertas los primeros obtuvieron una media de 5,5 (desviación típica de 0,71) y los segundos de 3,56 (desviación típica de 1,24).

Los sujetos que acudieron a cursos de LSE manifiestan haber aprendido esta lengua a una edad media de 21 años (desviación típica 1,41), mientras que los que no lo han hecho presentan una edad media de aprendizaje de la LSE de 8,94 (desviación típica 6,9), por tanto, las diferencias entre ellos en cuanto a la comprensión signada no sólo no pueden atribuirse a la edad de aprendizaje de la LSE, sino que, al contrario, parece que el estudio formal de la LSE puede compensar un aprendizaje tardío de la misma. No obstante, esta última afirmación requiere estudios posteriores que la avalen.

Conclusiones

El empleo de la LSE como lengua de transmisión de conocimientos puede ser problemático, no por las características propias de la LSE, sino por el bajo nivel de dominio que muchos sujetos sordos poseen de ella. Limitación ésta que, a su vez, tiene su origen en:

- un acceso tardío a esta lengua (muy pocos sujetos sordos la aprenden antes de los 3 años);
- la informalidad del contexto de su aprendizaje (muy pocos sujetos sordos afirman haber acudido a cursos de LSE o la ha estudiado en su propio centro educativo).

Estas dos circunstancias, presentes en la mayoría de los sujetos sordos del estudio, han provocado que la comprensión signada de los sujetos examinados haya sido especialmente vulnerable:

- en la transmisión de datos numéricos, provocando muchos errores en su recepción;
- en el proceso de percepción automática de los signos, provocando en muchos sujetos la demanda de abundantes repeticiones del mensaje.

De estos resultados se derivan consecuencias claras para el ámbito de la interpretación: si por las características del aprendizaje de la LSE los sujetos sordos necesitan más repeticiones del mensaje signado para su comprensión y una producción de signos más lenta para procesar los datos numéricos, estas necesidades deberían ser tenidas en cuenta en el proceso de interpretación. No obstante, estudios futuros deberían confirmar estas observaciones.

Por otra parte, en los resultados expuestos también se obtiene que, dentro del grupo de aprendices tardíos de la LSE, los sujetos sordos bilingües tienden a manifestar una comprensión signada más elevada que los sujetos sordos monolingües. Esta observación nos lleva a defender que la lengua oral no se debe descuidar en la educación de los sujetos sordos, aunque estos sean signantes, ya que, además de por razones de integración social, las situación de bilingüismo favorece especialmente a la comprensión de los mensajes signados cuando la LSE se ha adquirido en una etapa tardía de la vida del individuo.

Por las mismas razones es recomendable el estudio de la LSE en contextos formales, especialmente si se desea compensar las consecuencias negativas sobre la comprensión signada de un aprendizaje tardío de la LSE. Es decir, los institutos de secundaria que escolaricen a alumnado sordo usuario de intérpretes de LSE deberían ofertar a estos alumnos la posibilidad de estudiar esta lengua de una manera análoga a como sus compañeros oyentes estudian su lengua oral correspondiente como materia curricular.

Finalmente, de los resultados obtenidos se extrae que la LSE sirve para comunicar mensajes de cierto grado de complejidad y abstracción como los que se usan en la Educación Secundaria, siempre que se asegure que los sujetos tengan un buen nivel de LSE y que estén expuestos a una buena interpretación. Cumpliéndose estos requisitos, su uso está legítimamente autorizado en el marco educativo. La LSE puede ser un buen instrumento para las personas sordas, pero hay que tener en cuenta que la inclusión de la LSE dentro del sistema educativo, aún siendo una medida de importancia crucial, no resuelve todos los problemas que la escolarización de las personas sordas plantea.

Referencias bibliográficas

- ALONSO BAIXERAS, P. (COORD.); MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F.; NOGUEIRA FOS, R.; PINTO MUÑOZ, J. A.; SERNA SERNA, M. J.; VALDEMORO, L.; VÁZQUEZ AZNAR, A. M. (1998): *Signar; enseña lengua de signos española. Nivel inicial*. Madrid, CNSE.
- ALONSO GONZÁLEZ, M. (1999): «Vivienda: la asignatura pendiente de septiembre», en *ABC Inmobiliario*, 10 de septiembre de 1999, pp. 10-13.
- COLÍAS, Y. (1999): «¿Hay ahora más violencia contra las mujeres?», en *Blanco y Negro. Mujer*; 21 de noviembre de 1999, pp. 22-23.
- EMMOREY, K.; CORINA, D. (1990): «Lexical recognition in sign language: Effects of phonetic structure and morphology», en *Perceptual and Motor Skills*, 71, pp. 1227-1252.

- «Hemispheric specialization for ASL, signs and English words: Differences between imageable and abstract forms», en *Neuropsychologia*, 31, pp. 645-653.
- MAYBERRY, R. I. (1993): «First-Language Acquisition After Childhood Differs From Second-Language Acquisition: The Case of American Sign Language», en *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 36, pp. 1258-1270.
- MAYBERRY, R. I.; FISCHER, S. D. (1989): «Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of non-native sign language processing», en *Memory and Cognition*, 17, pp. 740-754.
- NEWPORT, E. L. (1990): «Maturational Constraints on Language Learning», en *Cognitive Science*, 14, pp. 11-28.
- (1991): «Contrasting conceptions of the critical period for language», en S. CAREY; R. GELMAN (eds.): *The epigenesis of mind: essays in biology and cognition*, pp. 111-130. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- RAVEN, J. C.; COURT, J. H.; RAVEN, J. (1996): Raven. *Matrices progresivas. Manual (2ª edición ampliada)*. Madrid, TEA Ediciones, S.A.
- RODRÍGUEZ ORTIZ, I. R. (2005): *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*. Sevilla, Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.

Anexo I²: Texto empleado en la evaluación de la comprensión signada

Versión oral

El año pasado, en total, murieron 30 mujeres asesinadas por sus maridos. Además, en total, hubo 16.000 denuncias de mujeres a sus maridos o parejas. Pero, las autoridades dicen que, normalmente hay más asesinatos, maltratos que denuncias.

Los españoles en diez días (han visto) dos ejemplos horribles. Una mujer asesinada por su ex-novio que antes estaba en la cárcel y ahora estaba libre. Esa mujer había denunciado muchas veces antes el maltrato. En el segundo, el marido la tiró desde el balcón de un séptimo piso. Entonces, muchas veces las personas piensan por qué se da el tema del maltrato, por qué.

Los datos sobre el número total de malos tratos no son más ahora que antes, no se puede contar eso, ¿qué es lo que pasa? Que en la actualidad la sociedad es más sensible, además se recibe una información clara, por eso. El problema del maltrato se ha dado en todas las épocas de la historia, en todas las culturas y grupos. Ahora no se da especialmente más, lo que pasa ahora es que se denuncia. Ahora se apoya a la mujer que denuncia, antes la mujer se sentía culpable, se sentía mal, normalmente la mujer se consideraba mala esposa por eso.

Hay datos que influyen en el maltrato en el hogar. Se sabe que cuando una persona es pequeña y recibe maltrato, normalmente crece y, después de crecer en una familia recibiendo maltrato es capaz de maltratar a su familia.

Normalmente el maltrato se da en todos los grupos sociales por igual. Si se es pobre, si se tiene poco dinero, normalmente se da más maltrato. Si la situación económica es buena, puede separarse fácilmente, pero si el marido debe mantener a la mujer, después está el problema de separarse, de los hijos. Normalmente, la mujer ¿qué hace? Aguanta el maltrato.

En general, dentro se suele dar más maltrato en las parejas de jóvenes, pero puede que la denuncia se dé después del matrimonio. Las autoridades dicen que el maltrato empieza cuando son novios, pero ¿qué pasa? Después del maltrato la persona se arrepiente, pide perdón y declara su amor. Muchas veces lo que pasa es que la mujer perdona.

⁽²⁾ Adaptado por Yolanda Colías (1999)

También es importante decir que cosas como las bebidas alcohólicas o la contaminación pueden fácilmente trastornar y (provocar) el maltrato.

En la actualidad la evolución de las ciudades grandes facilita la agresividad y puede provocar estrés y puede que en el hogar haya más maltrato. Pero que en la actualidad se denuncie más en la ciudad que en los pueblos no quiere decir que en los pueblos haya menos maltrato, depende. Muchas veces los datos no nos dan una información real. En las ciudades grandes la mujer va a denunciar y hay secreto, no se divulga. Pero en los pueblos o en las ciudades pequeñas cuesta ir al centro de salud o a la policía porque es posible que conozcan a la mujer o al marido o a la familia de ambos, etcétera.

Versión signada (transcrita siguiendo el sistema de glosas de Alonso et al., 1998)

AÑO PASADO EN-TOTAL 30 MUJER+ MUERTO MOTIVO HOMBRE MARIDO POSS "su" MATAR+. ADEMÁS, EN-TOTAL DIECISÉIS MIL DENUNCIA MUJER DENUNCIA MARIDO PAREJA POSS "su". PERO, PERSONA+ AUTORIDAD++ DECIR NORMALMENTE MATAR, MALTRATO MÁS, DENUNCIA MENOS.

PERSONA+ ESPAÑA VIVIR EN-TOTAL DESDE-HACE-TIEMPO-HASTA-AHORA DIEZ DÍA DOS EJEMPLO HORRIBLE. UN MUJER MUERTO MOTIVO EX NOVIO ANTES HOMBRE DENTRO CÁRCEL, AHORA LIBRE. IX-"esa" MUJER MUCHAS-VECES ANTES DENUNCIA+ MOTIVO MALTRATO. OTRO SEGUNDO MARIDO HOMBRE SABER BALCÓN SÉPTIMO-PISO TIRAR. ENTONCES, MUCHAS-VECES PERSONA PENSAR, VER PORQUÉ TEMA MALTRATO PORQUÉ.

ANTES DATO++ DECIR EN-TOTAL NÚMERO MALTRATO AHORA MÁS-NO, NO, NO-PODER CONTAR, NO-PODER, QUÉ-PASA(?), AHORA-MISMO SOCIEDAD SENSIBLE, ADEMÁS RECIBIR-INFORMACIÓN++ CLARA POR-ESO. IX-"ese" PROBLEMA MALTRATO TODOS ÉPOCA DURANTE HISTORIA DURANTE, CULTURA, ETCÉTERA, ADEMÁS GRUPO+++ AHORA ESPECIAL MÁS-NO, AHORA QUÉ-PASA(?), DENUNCIA. AHORA MUJER TOCA DENUNCIA HAY APOYO, ANTES MUJER SENTIR CULPA POSS "mi", SENTIR MAL, NORMALMENTE MUJER PARECER MUJER ESPOSA MALA, POR-ESO.

ENTONCES, HAY DATO+++ PARA CASA MALTRATO INFLUENCIA QUÉ(?) ETCÉTERA. SABER TOCA PERSONA HIJO PEQUEÑO DECIR RECIBIR-MALTRATO NORMALMENTE CRECER, DESPUÉS, CRECER, FAMILIA NORMALMENTE RECIBIR-MALTRATO CAPAZ FAMILIA MALTRATAR++, CAPAZ.

NORMALMENTE MALTRATO TODOS GRUPO++ SOCIEDAD TODOS IGUAL HAY. DECIR DINERO POBRE, POCO, NORMALMENTE MALTRATO MÁS. EJEMPLO SITUACIÓN DINERO BIEN PODER FÁCIL SEPARARSE, PERO MUJER EJEMPLO HOMBRE MARIDO DEBER DINERO MANTENER++ DESPUÉS, PROBLEMA SEPARARSE, HIJO, NORMALMENTE MUJER QUÉ-HACER(?), AGUANTAR MALTRATO, AGUANTAR.

EN-GENERAL DENTRO PAREJA VIOLENCIA USAR MÁS JOVEN, PODER DENUNCIA DESPUÉS MATRIMONIO, DESPUÉS DENUNCIA. PERSONA AUTORIDAD++ DECIR MALTRATO EMPEZAR CUANDO NOVIO+ EMPEZAR MALTRATO, PERO QUÉ-PASA(?), DESPUÉS MALTRATO PERSONA ARREPENTIRSE ADEMÁS PEDIR-PERDÓN, ADEMÁS PEDIR-PERDÓN, DECLARACIÓN-DE-AMOR, MUCHAS-VECES QUÉ-PASA(?), MUJER PERDONAR.

TAMBIÉN IMPORTANTE DECIR COSAS EJEMPLO BEBIDA ALCOHOL O CONTAMINACIÓN DAR-ME FÁCIL TRASTORNAR, MALTRATO.

AHORA-MISMO CIUDAD GRANDE EVOLUCIÓN DAR-ME+ FÁCIL AGRESIVIDAD ADEMÁS ESTRÉS DAR-ME++ ADEMÁS CAPAZ DENTRO CASA MALTRATO MÁS. PERO AHORA-MISMO CIUDAD DENUNCIA MÁS, PUEBLO MENOS, QUERER DECIR DENTRO PUEBLO, DENTRO, MALTRATO MENOS(?), NO++, DEPENDER. MUCHAS-VECES DATO++ DECIR DAR-ME INFORMACIÓN REAL-NO. CIUDAD GRANDE MUJER IR DENUNCIAR, SECRETO, DIVULGAR NO-HAY. PERO PUEBLO O CIUDAD PEQUEÑA COSTAR IR CENTRO SALUD O POLICÍA, IR COSTAR PORQUE POSIBLE CONOCER PERSONA MUJER O HOMBRE MARIDO O FAMILIA LOS-DOS, POSIBLE, ETCÉTERA.

Anexo II³

Versión oral

En el mes de septiembre los estudiantes empiezan una época especial de su vida, la entrada en la universidad. Casi la mitad de los estudiantes de la Universidad de Sevilla vienen de los pueblos de su provincia o de otras provincias. El primer problema de los estudiantes es buscar un piso, una casa donde vivir.

¿Dónde vivir? Muchas veces por la noche no pueden dormir preocupados por ese problema. Algunos tienen suerte y tienen amigos o hermanos que les apoyan para buscar piso. Pero, muchas veces, algunos no saben por dónde empezar porque no saben buscar la zona. Muchas veces buscan por Sevilla donde vivir durante el año.

Cuando empiezan a vivir fuera de casa hay muchas posibilidades. La mayoría usa el alquiler compartido con amigos. El alquiler de piso les gusta más a los estudiantes. El alquiler tiene cosas positivas:

- Por ejemplo, primero, el dinero del alquiler se comparte con los amigos y el precio baja.
- Segundo, los estudiantes tienen libertad para poder entrar y venir cuando quieran.
- Tercero, el alquiler cerca de la universidad para ahorrar el dinero del autobús.

En cuarto lugar, el alquiler también tiene cosas negativas. Por ejemplo, los estudiantes deben hacerse su propia comida, deben cocinarse solos, lavar la ropa o fregar, etcétera.

Para encontrar piso sólo hacen falta los carteles de la universidad. Cuando llega septiembre en las paredes de la universidad hay anuncios con el precio, etcétera. El precio del alquiler depende de la zona porque el dinero de los alquileres varía.

Otra solución es la residencia universitaria. La residencia les gusta a los padres de los estudiantes porque se sienten tranquilos y relajados con la residencia porque los padres piensan que dentro los estudiantes están controlados, tienen una educación especial y buena calidad en las comidas. Esto son cosas positivas, otras cosas positivas de las residencias son:

- Dentro de la ciudad de Sevilla hay distintas residencias, por ejemplo, femeninas, masculinas y mixtas.
- Segundo, hay residencias en todas partes de la ciudad. Además, los estudiantes pueden ir a la que está cerca de la universidad.

⁽³⁾ Adaptado por Marián Alonso González (1999)

- Dentro de la residencia se pueden conocer amigos.
- Algunas residencias tienen clases de apoyo para que los estudiantes vayan mejor en sus estudios.

Dentro de la residencia hay cosas negativas, por ejemplo, los estudiantes se sienten controlados porque la hora de cierre de la puerta es temprano y tiene el problema de no poder salir. Además, el fin de semana se van a casa y deben presentar un justificante firmado. Por otra parte, la residencia universitaria es más cara que un piso.

Versión signada (Transcrita siguiendo el sistema de glosas de Alonso et al., 1998)

TOCA MES SEPTIEMBRE PERSONA+ ESTUDIANTE+ EMPEZAR ÉPOCA ESPECIAL VIDA POSS “su”, ENTRAR UNIVERSIDAD. CASI MITAD PERSONA+ ESTUDIANTE+ UNIVERSIDAD SEVILLA VENIR DÓNDE(?), PUEBLO POSS “su”, PROVINCIA SEVILLA O PROVINCIA OTRO. PRIMER PROBLEMA CUÁL(?), PERSONA+ ESTUDIANTE+, PROBLEMA CUÁL(?), BUSCAR PISO, CASA, VIVIR DÓNDE(?).

VIVIR DÓNDE(?) MUCHAS-VECES POR-LA-NOCHE CLS: 2 “persona dando vueltas en la cama” PREOCUPAR+ PROBLEMA IX-ese. ALGUNOS SUERTE HAY AMIGO O HERMANO, ETCÉTERA, IX-“esas” PERSONA++ APOYARME PARA BUSCAR PISO. PERO, MUCHAS-VECES ALGUNOS ABRIR-PUERTA NO-SABER IR DÓNDE MOTIVO BUSCAR ZONA NO-SABER DÓNDE. MUCHAS-VECES SEVILLA ZONA BUSCAR+ CLP: HAY HAY HAY “se signa en distintos espacios” PARA VIVIR DURANTE-UN-AÑO.

TOCA EMPEZAR CASA VIVIR DENTRO-NO, FUERA HAY POSIBILIDAD CLP: 4 4 “muchas posibilidades”(mofl), MAYORÍA USAR+ PERSONA+ ESTUDIANTE+ USAR CUÁL(?), ALQUILER+ AMIGO COMPARTIR AMIGO. IX-“eso”, ALQUILER PISO GUSTAR MÁS QUIÉN, PERSONA+ ESTUDIANTE+. IX-“eso” ALQUILER POSITIVO++ QUÉ(?):

- EJEMPLO, PRIMERO AMIGO+ ALQUILER DINERO COMPARTIR, REBAJAR DINERO REBAJAR.
- SEGUNDO, PERSONA ESTUDIANTE+ LIBRE PODER ENTRAR, VENIR, COMO-QUIERA, LIBRE.
- TERCERO, QUÉ(?), ALQUILER+ CERCA UNIVERSIDAD MOTIVO TEMA DINERO+ AUTOBÚS ECONOMÍA AHORRAR++.

CUARTO, TAMBIÉN, ALQUILER PISO, TAMBIÉN COSAS NEGATIVO++ HAY, CUÁL(?), EJEMPLO, PERSONA ESTUDIANTE+ DEBER COMIDA A-MANO COCINAR+ SOLO COCINAR++, ROPA LAVADORA O FREGAR, ETCÉTERA.

TOCA ENCONTRAR PISO SÓLO HACER-FALTA UNIVERSIDAD CARTEL CLL: “cartel en la pared” CLP: 5 “muchos carteles en las paredes” VER, TOCA SEPTIEMBRE, PARED ESPECIAL UNIVERSIDAD ANUNCIO DINERO ETCÉTERA. PRECIO ALQUILER DEPENDER (2m)QUÉ(?), ZONA DEPENDER MOTIVO ALQUILER+ DINERO VARIAR++.

OTRO SOLUCIÓN CUÁL(?), RESIDENCIA ESPECIAL UNIVERSIDAD. IX-“eso” RESIDENCIA GUSTAR QUIÉN(?), PADRE-MADRE PERSONA ESTUDIANTE+ PORQUE PADRE-MADRE TRANQUILO, RELAJADO TEMA RESIDENCIA PORQUE PADRE-MADRE PENSAR DENTRO PERSONA ESTUDIANTE+ CONTROL, MÁS EDUCACIÓN ESPECIAL, ADEMÁS COMIDA CALIDAD BUENA. IX-“eso” ANTES GUIÓN++ POSITIVO++, OTRO RESIDENCIA POSITIVO++ (2m)QUÉ(?):

- DENTRO SEVILLA CIUDAD RESIDENCIA ETCÉTERA, EJEMPLO, HAY MUJER GRUPO O HOMBRE O MEZCLADO.
- SEGUNDO, RESIDENCIA CLP: “muchas residencias por todas partes” CIUDAD. ADEMÁS ESTUDIANTE+ PODER IR CERCA UNIVERSIDAD IR.
- DENTRO RESIDENCIA AMIGO ETCÉTERA PODER, CONOCERSE+++.
- ALGUNOS RESIDENCIA HAY DENTRO CLASE+ APOYO PARA PERSONA ESTUDIANTE+ MEJOR+, ESTUDIO MEJOR++.

DENTRO RESIDENCIA COSAS NEGATIVO+, EJEMPLO, PERSONA ESTUDIANTE SENTIR CONTROL PORQUE HORA CERRAR PUERTA TEMPRANO PROBLEMA SALIR NO-PODER, ADEMÁS FIN-DE-SEMANA IR CASA, DEBER JUSTIFICANTE FIRMAR PRESENTAR. APARTE RESIDENCIA UNIVERSIDAD MÁS-CARO DINERO MÁS-CARO, PISO MENOS.

Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES

Francisco Javier Tejedor Tejedor y Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso

Universidad de Salamanca

tejedor@usal.es

anagv@usal.es

Resumen

En el presente artículo exponemos los datos obtenidos en el marco de una investigación realizada, a lo largo de tres años, para el Consejo Social de la Universidad de Salamanca y subvencionada por este organismo. Se presentan las opiniones de profesores y alumnos sobre las causas del bajo rendimiento universitario de forma comparativa, de modo que se puede apreciar la distinta valoración que unos y otros mantienen sobre el tema. Las causas del bajo rendimiento se han clasificado en tres categorías: institucionales, relacionadas con el profesor y relacionadas con el alumno. El texto termina ofreciendo diversas pautas de actuación para mejorar el rendimiento de los alumnos, que podrán ser tenidas en cuenta en la planificación y gestión de las instituciones en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Palabras clave: rendimiento académico, sistema universitario, éxito, fracaso, eficacia.

Abstract: *Causes for low performance in university students (according to teachers and students themselves). Proposals for improvement within the European Area for Higher Education*

This article presents the data obtained from an investigation conducted over three years for the Salamanca University Social Council and subsidized by this organisation. Teachers' and students' opinions about the causes for low performance at university level are presented in a comparative way, so that the different valuation that the former and the latter maintain on the issue can be appreciated. The causes for low performance have been classified in three categories:

institutional, teacher-related and student-related. The paper concludes by proposing several courses of action to improve the students' performance, which could be taken on board when planning and managing institutions within the context of the European Higher Education Area.

Key words: academic performance, university system, success, failure, efficacy.

El rendimiento académico universitario

El bajo rendimiento académico, el excesivo tiempo invertido en el estudio de una titulación, el abandono de los estudios, son problemas comunes a todos los países de nuestro entorno cultural y económico. Este tema no sólo preocupa a las autoridades educativas, sino también a los responsables políticos (Comisión Europea, 1994), que en tiempos de ajustes presupuestarios comprueban cómo el gasto público en educación no produce los resultados deseados.

La demanda de enseñanza universitaria en España ha mantenido un comportamiento *explosivo* y ha hecho que nos situemos a la cabeza de Europa en tasas de alumnado universitario. Este fenómeno de masificación o expansión de la demanda, que refleja el deseo democrático del país en busca de la igualdad de oportunidades, no se ha visto contrapesado por una *rentabilidad social* de la enseñanza superior, sino al contrario, ha desencadenado un incremento importante del fracaso académico de los alumnos y una cierta frustración de expectativas, pues el título universitario no es la panacea que los estudiantes desearían para lograr un empleo. Podríamos decir que este problema tiene rango europeo; en general, los sistemas nacionales de educación superior europeos estuvieron sometidos a una gran demanda social que multiplicó el número de estudiantes universitarios, y no tuvieron tiempo de constituir nuevas estructuras y formas de organización que adaptaran una Universidad para la elite a una para las masas que funcionara correctamente. Este fenómeno de crecimiento tan rápido afectó a la calidad de la educación.

La investigación sobre rendimiento académico

La mayoría de las investigaciones dirigidas a determinar el éxito o el fracaso en los estudios han reducido el concepto de rendimiento a la certificación académica o calificaciones (González Tirados, 1989; Salvador y García Valcárcel, 1989; Álvaro Page y

otros, 1990; Latiesa, 1992; De Miguel y Arias, 1999; Solano y otros, 2004). Desde un punto de vista práctico, lo habitual es identificar rendimiento con resultados, debiendo distinguirse entre éstos dos categorías: inmediatos y diferidos. Los primeros estarían determinados por las calificaciones que obtienen los alumnos durante su carrera hasta la obtención del título correspondiente y se definen en términos de éxito/fracaso en relación a un determinado período temporal. Por otro lado, el rendimiento diferido hace referencia a su conexión con el mundo del trabajo, en términos de eficacia y productividad, se vincula, sobre todo, con criterios de calidad de la institución. Aún cabe, al referirnos al rendimiento inmediato, precisar más y diferenciar a su vez entre dos tipos de rendimiento; por una parte, el rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación a exámenes o éxito en las pruebas (calificaciones), que se traduce en unas determinadas tasas de *promoción* (superación de curso), *repetición* (permanencia en el mismo curso más de un año) y *abandono* (alumnos que dejan de matricularse en cualquiera de los cursos de la carrera); por otra, el rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito (finalización puntual en un período de tiempo determinado) o del fracaso (retraso o abandono de los estudios). También se habla de *regularidad académica*, cuando el concepto de rendimiento académico se presenta mediante las tasas de presentación o no a las convocatorias de exámenes. Igualmente en este concepto de rendimiento en sentido amplio cabe incluir la referencia al tratamiento de las actitudes de los alumnos hacia los estudios, hacia la institución... La consideración, por otra parte, de las condiciones institucionales que pueden contribuir a producir un determinado rendimiento en el alumno, nos conduce directamente a la necesidad de valorar la satisfacción de los alumnos con dichas condiciones. Queda así concretada nuestra concepción amplia del rendimiento: calificaciones, tasas de éxito/fracaso (individuales y colectivas), actitudes y satisfacción.

Tras revisar los principales estudios en los que se ha contemplado la regularidad académica de los alumnos o sus calificaciones, dentro del ámbito universitario, podemos afirmar que las bajas notas medias, los altos porcentajes de no presentación a examen o de suspensos y la alta tasa de repetición (años de estudio), no son un fenómeno reciente y se mantienen a lo largo de los últimos años. Como ejemplo pueden consultarse los realizados en la Universidad de Salamanca (Tejedor y otros, 1995; Tejedor y otros, 1998).

En estos trabajos se concluye, tras el seguimiento de una cohorte de alumnos de la Universidad de Salamanca durante cinco años (1989-1994), que el rendimiento académico de los alumnos registra cifras globales alrededor del 70-75% de *aptos* (superan las asignaturas), por término medio entre junio y septiembre. El porcentaje de *suspensos* (sobre el de presentados en cada convocatoria) se sitúa en un 27%, en junio y

un 45% en septiembre. Asimismo, se confirma que el fracaso académico (abandono) se concentra en los primeros cursos, acumulándose el 90% de los alumnos desertores entre 1º y 2º de carrera. Este fenómeno va parejo con las bajas calificaciones o historias académicas: también las peores calificaciones se dan en los primeros años de carrera. Esta tasa puede parecer alta, pero está en consonancia con los datos obtenidos en el seguimiento de cohortes en otras Universidades españolas (Goberna y otros, 1989; Salvador y García-Valcárcel, 1989; De Miguel y Arias, 1999), y pone de manifiesto, una vez más, la importancia del fracaso académico en la Universidad española.

Las investigaciones llevadas a cabo permiten concluir que en todos los países de nuestro entorno económico-cultural existe el problema del bajo rendimiento en sus sistemas universitarios, ya se midan éstos a través de las tasas de abandono-éxito, ya se midan a través de la regularidad académica o de las calificaciones obtenidas. Existen, sin embargo, diferencias notables entre países, siendo los mejor situados (por encima del 50 % de tasas estimadas de finalización de estudios) el Reino Unido, Japón, Alemania, Países Bajos, Francia y Suecia. Nuestro país se sitúa en los últimos lugares, sea cual sea la fuente de información consultada y el modo de medir el rendimiento académico de los alumnos. También es de destacar la posición atrasada de nuestro país cuando se considera la duración media real de los estudios universitarios, que sobrepasa, en muchos casos, los siete años. La duración media estimada se sitúa en más de cuatro años para las diplomaturas y más de seis para las licenciaturas (De Miguel y Arias, 1999). En palabras del Consejo de Universidades (1994) un rasgo que caracteriza al sistema universitario español es su baja productividad; mientras que el número de alumnos que ingresan en el sistema es elevado, los abandonos y retrasos los son también, y la duración de los estudios es muy alta, de modo que el número de titulados que sale del sistema es relativamente bajo. Los datos de este organismo arrojan unos resultados globales para la Universidad española de un 41% de éxito en las licenciaturas y un 27% en las diplomaturas, un 32% y 36% de retraso en las licenciaturas y diplomaturas respectivamente y un 28% y 37% de abandono en función del tipo de titulación.

Otra conclusión que se puede obtener en casi todos los estudios nacionales e internacionales es que la mayor parte de los abandonos se produce en los primeros años de carrera, fundamentalmente en el primero. Parece, pues, un hecho confirmado que las mayores incidencias en el rendimiento académico de los universitarios se acentúan de manera especial en el primer año (en torno al 65% de abandono) y algo en el segundo (en torno al 20%). Una vez superada esta fase, se produce una cierta estabilidad en los comportamientos académicos y se modera de forma acusada el fracaso en el rendimiento académico. Se producen, además, dentro de una misma

universidad, diferencias notables entre carreras y entre materias dentro de una misma titulación. A este respecto, algunos estudios apuntan que las diferencias entre las materias, dentro de una misma titulación, son más acusadas en aquellas titulaciones que presentan globalmente un mayor nivel de exigencia (De Miguel y Arias, 1999). Se constata que todas las titulaciones cuentan con una o dos materias selectivas en los dos primeros cursos, muchas relacionadas con contenidos matemáticos.

Las causas del rendimiento académico

Los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos, también llamados *determinantes* del rendimiento académico, son difíciles de identificar,

pues dichos factores o variables conforman muchas veces una tupida maraña, una red tan fuertemente entrelazada, que resulta ardua la tarea de acotarlas o delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada uno de ellos (Álvaro Page y otros, 1990, p. 29).

Los trabajos de investigación tienden a utilizar *modelos eclécticos de interacción*, en los cuales son tenidas en cuenta algunas de las influencias (psicológicas, sociales, pedagógicas) que pueden determinar o afectar al rendimiento académico (González y otros, 1998; Lozano y otros, 2001; De Miguel y otros, 2002; Martín del Buey y Romero, 2003; Tejedor, 2003). Así, dependiendo de la óptica con que se aborde el trabajo, se seleccionarán diferentes factores explicativos del rendimiento: rasgos de personalidad e inteligencia; rasgos aptitudinales; características personales; origen social; trayectorias académicas; estilos de aprendizaje; aspiraciones y expectativas; métodos pedagógicos, condiciones en que se desarrolla la docencia, etc. En términos generales, sería interesante diferenciar cinco tipos de variables:

- *Variables de identificación* (género, edad)
- *Variables psicológicas* (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, etc.)
- *Variables académicas* (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.)

- *Variables pedagógicas* (definición de competencias de aprendizaje, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.)
- *Variables socio-familiares* (estudios de los padres, profesión, nivel de ingresos, etc.)

Excedería el propósito de este artículo aludir a la incidencia de todas estas variables en el rendimiento, sólo por citar algunas de las conclusiones obtenidas al respecto en trabajos anteriores y centrándonos en las variables académicas que influyen en la explicación del rendimiento, recogemos el perfil de los sujetos con «mejor rendimiento universitario» obtenido a través del análisis discriminante (Tejedor y otros, 1998), mostrados en orden de importancia (se ha considerado como variable de clasificación el historial académico en la universidad dicotomizada en alto/bajo rendimiento):

- alumnos de alto rendimiento en la Enseñanza Media
- pertenecientes a los cursos inferiores
- con alta valoración en sus hábitos de estudio
- que asiste regularmente a las clases que se imparten
- con un nivel alto de satisfacción ante la carrera elegida
- motivados culturalmente desde el ámbito familiar
- con una actitud positiva hacia la Universidad
- concepto de auto-eficacia elevado.

El poder de estas variables a la hora de clasificar sujetos en bajo o alto rendimiento académico es alto, alrededor del 65%.

Desde el punto de vista de los alumnos, las exigencias que plantea el trabajo universitario, en concreto las exigencias de los profesores, de cara a la consecución del éxito académico y por orden de importancia serían: demostrar interés por la asignatura (atención en clase, formulación de preguntas...), asistencia a clase, dedicación, saber buscar información bibliográfica, razonar y no sólo memorizar, expresión oral y escrita correcta, escuchar sin limitarse a copiar, saber extraer en clase ideas clave para desarrollarlas posteriormente, conocer qué se dijo el día anterior, iniciativa en el trabajo, cumplir las tareas encomendadas, habilidad artística, creatividad y cultura general (Álvarez Rojo, García y Gil, 1999; Fernández, 2001).

Tratando de resumir a nivel teórico los factores que pueden determinar el bajo rendimiento universitario, destacaremos los siguientes:

- Factores inherentes al *alumno*:
 - Falta de preparación para acceder a estudios superiores o niveles de conocimientos no adecuados a las exigencias de la Universidad.
 - Desarrollo inadecuado de aptitudes específicas acordes con el tipo de carrera elegida.
 - Aspectos de índole actitudinal.
 - Falta de métodos de estudio o técnicas de trabajo intelectual.
 - Estilos de aprendizaje no acordes con la carrera elegida.

- Factores inherentes al *profesor*:
 - Deficiencias pedagógicas (escasa motivación de los estudiantes, falta de claridad expositiva, actividades poco adecuadas, mal uso de recursos didácticos, inadecuada evaluación, etc.).
 - Falta de tratamiento individualizado a los estudiantes.
 - Falta de mayor dedicación a las tareas docentes.

- Factores inherentes a la *organización académica universitaria*:
 - Ausencia de objetivos claramente definidos.
 - Falta de coordinación entre distintas materias.
 - Sistemas de selección utilizados.

Cambios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

Los trabajos más recientes llevados a cabo sobre la calidad de los centros universitarios a través de procesos de evaluación institucional (Mateo, 2000; Valera y López, 2000; Egea, 2001; Rodríguez, 2002) y la futura convergencia europea, basada en los créditos ECTS que implican un mayor peso del trabajo autónomo de los estudiantes, la diversificación de actividades de aprendizaje, el planteamiento didáctico de la tutoría, el uso de las nuevas tecnologías, etc., ponen de manifiesto la necesidad de que la universidad se adapte a los nuevos tiempos, a la sociedad de la información y el conocimiento.

El cambio que se avecina implica a la Universidad reformular sus objetivos (Valdés, 2000; Imbernón, 2000; Almarcha y Cristóbal, 2000; Almarcha, 2001; Lamo de Espinosa, 2001; Medina, 2005), en el sentido de ampliar la formación científica y técnica de los estudiantes, a través de las denominadas competencias genéricas (como proponen Corominas, 2001; Monereo y Pozo, 2003), competencias cognitivas, sociales, emocionales y éticas, como, por ejemplo, la iniciativa, esfuerzo por la calidad, responsabilidad, ciudadanía activa, etc., las cuales constituyen el saber «ser» en la educación profesional (Trillo y Méndez, 2001; Martínez y Esteban, 2005). Del mismo modo, parece necesario replantearse la metodología de enseñanza (Troiano, 2000; Medina, 2001; Torre y Gil, 2004; Méndez, 2005), los materiales formativos y el uso de las nuevas tecnologías (Marqués, 2001; Area, 2005), las estrategias de evaluación (Pérez, Carretero, Palma y Rafael, 2000; Bordas y Cabrera, 2001), el papel del profesorado (Rodríguez Rojo, 2000; García-Valcárcel, 2001) y técnicas de gestión (Torres, 2001; Noguera, 2001). Se reclama un nuevo papel de los departamentos universitarios para mejorar la calidad de la docencia, considerando que éstos pueden verse como ecosistemas de convivencia y apoyo mutuo que han de facilitar las condiciones para que se produzca la mejora (Zabalza, 2000).

Diseño de la investigación

En el presente artículo exponemos algunos datos obtenidos en el marco de una investigación realizada para el Consejo Social de la Universidad de Salamanca y subvencionada por este organismo. El estudio se ha centrado en el rendimiento general del alumno, considerando muchas de las variables citadas en la contextualización teórica (personales, sociales y académicas), si bien en este momento nos centraremos en reflexionar sobre las causas del bajo rendimiento, a raíz de las opiniones expresadas por los profesores y por los alumnos.

Las causas del bajo rendimiento se han clasificado en tres categorías: institucionales, relacionadas con el profesor y relacionadas con el alumno. Las principales variables estudiadas se especifican en el siguiente cuadro:

CUADRO I. Variables estudiadas como causas del bajo rendimiento

Institucionales	Relacionadas con el propio alumno	Relacionadas con el profesor
- Número de asignaturas	- Número de opción en la elección de la titulación	- Excesiva exigencia
- Extensión de los programas	- Orientación recibida hacia los estudios	- Tipo de examen
- Dificultad de las materias	- Aptitud del alumno	- Adecuación de las pruebas de evaluación
- Coordinación entre los programas de las materias	- Dominio de técnicas de estudio	- Subjetividad en la corrección de los exámenes
- Recursos para la docencia	- Responsabilidad y nivel de exigencia del alumno	- Escasa información sobre los criterios de evaluación
- Ratio profesor/alumno	- Nivel de motivación hacia los estudios	- Estrategias de motivación
- Horario de las clases	- Absentismo-participación-asistencia	- Comunicación profesor-alumno
- Número de clases prácticas	- Clima de clase	
- Número de exámenes y trabajos	- Desinterés/perspectiva laboral	
- Clima institucional	- Falta de esfuerzo	

El instrumento de recogida de información seleccionado es un cuestionario estructurado en dos partes, ligeramente diferente en la versión de profesores y alumnos:

- La primera parte recoge los *datos personales* que serán utilizados para determinar las distintas submuestras de referencia. En el cuestionario de los profesores se recoge sexo, años de docencia, categoría profesional y centro de trabajo; en el cuestionario de alumnos se pregunta por sexo, tipo de centro, situación laboral del alumno y asistencia/no asistencia a clase.
- La segunda se centra en las *causas que pueden ser atribuidas al bajo rendimiento* del alumno, diferenciando causas institucionales, causas relacionadas con el alumno y causas relacionadas con el profesor. Las respuestas se presentan en una escala de cinco puntos (la puntuación de uno se asocia con la valoración «nada» o «muy negativa»).

Características de las muestras

- *Profesores.* Fueron 508 los profesores que han colaborado en este trabajo a través de sus respuestas al cuestionario. Una muestra de docentes de la Universidad de Salamanca que presenta las siguientes características, según puede observarse en la Tabla Ia:

- El 67% son varones.
- El 42% son profesores con menos de 10 años de antigüedad como docente.

- El 66% son profesores ordinarios.
- Existe representación de todos los centros de la Universidad de Salamanca, que agrupamos para el análisis que ahora presentamos en la variable tipo de centro: Ciencias, Biomédicas, Sociales, Económico-Jurídicas y Letras. Si se consideran los distintos tipos de centros, se observa un relativo equilibrio, si bien predominan los profesores de Ciencias (27,6%) y de Sociales (22,2%), que en conjunto representan el 50% de la muestra.
- Alumnos. Se recogieron 2.172 cuestionarios de alumnos pertenecientes a todos los tipos de centro: Ciencias, Biomédicas, Ciencias Sociales, Económico-Jurídicas y Letras. Podemos afirmar que es un colectivo predominantemente femenino (64,5%), que no compagina estudios con trabajo (91%) y que asiste a clase con regularidad (92,4%). Los datos de la muestra se especifican en la Tabla Ib.

TABLA Ia. Datos de los profesores que configuran la muestra

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Sexo	Hombre	341	67,1
	Mujer	159	31,3
Antigüedad como profesor	Menos de 10 años	214	42,1
	De 10 a 20 años	166	32,7
	Más de 20 años	122	24
Categoría docente	Profesor Ordinario	336	66,1
	Profesor No Ordinario	163	30,1
Profesores por tipo de centro	Ciencias	140	27,6
	Biomédicas	98	19,3
	Sociales	113	22,2
	Económico-jurídicas	65	12,8
	Letras	92	18,1

TABLA Ib. Datos de los alumnos que configuran la muestra

Variables	Categorías	Frecuencias	Porcentaje
Sexo	Hombre	753	34,7
	Mujer	1401	64,5
Alumnos por tipo de centro	Ciencias	710	32,7
	Biomédicas	229	10,5
	Sociales	786	36,2
	Económico-jurídicas	160	0,8
	Letras	287	13,2
Situación laboral	Estudia	1976	91,0
	Estudia y trabaja	182	8,4
Asistencia a clase	Asiste con regularidad	2007	92,4
	No asiste con regularidad	155	7,1

El análisis de las respuestas que presentaremos en este documento serán más detalladas para la muestra de profesores, tratando de analizar las diferencias atribuidas a las distintas causas en función del género, la categoría profesional, la antigüedad docente y el tipo de centro en que están ubicados los docentes.

Causas del bajo rendimiento del alumno en opinión de los profesores

Los profesores de la muestra, considerados globalmente, opinan que la variable que más incide en el bajo rendimiento es el escaso nivel de conocimientos previos en el alumno para cursar las asignaturas, seguida de la falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad por parte del estudiante. Asimismo, destacan el deficiente aprovechamiento de las horas de tutoría, la baja estimulación institucional para las tareas docentes, el insuficiente dominio de técnicas de estudio por parte del alumnado y su falta de esfuerzo para centrarse en el estudio (véase Tablas II, III y IV).

Entre las *variables institucionales* destacan el excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar y el carácter cuatrimestral de las mismas. También aparecen como especialmente relevantes la falta de coordinación entre los programas de las materias y el clima poco motivador para el estudio (Tabla II). Sin embargo, son las *variables relativas a los alumnos* las que a juicio de los profesores tienen una mayor incidencia en el bajo rendimiento, destacando, además de las ya mencionadas, la falta de motivación por los estudios que se cursan, la falta de orientación al elegir los estudios, un estilo de aprendizaje inadecuado y el dejarse llevar por un ambiente más de diversión que de estudio (Tabla III). En relación a las *variables que dependen fundamentalmente del profesor*, un número importante de docentes (38%) reconoce la falta de estrategias para motivar a los estudiantes como una variable de relevancia que incide en el bajo rendimiento (Tabla IV).

Presentamos la valoración de cada ítem, ordenada por el rango de incidencia, para cada una de las variables en que hemos estructurado la información recogida: variables institucionales (Tabla II), variables del alumno (Tabla III) y variables del profesor (Tabla IV). En la categoría de «incidencia alta» hemos incluido aquellos ítems cuya media supera el valor escalar 3,25. En la categoría de «incidencia media» hemos incluido los ítems cuya media se encontraba entre los valores escalares 2,75 y 3,25. En la categoría de «incidencia baja» hemos incluido los ítems cuya media estaba por debajo del valor escalar 2,75.

TABLA II. Orden de incidencia de las variables institucionales en el bajo rendimiento del alumno

VARIABLES INSTITUCIONALES	Media global	Media varón	Media mujer
Ítems de incidencia alta			
1. Bajo nivel de conocimientos previos en el alumno para cursar las asignaturas	3,87	3,82	3,96
2. Excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar	3,53	3,51	3,58
3. Carácter cuatrimestral de las asignaturas	3,31	3,16	3,66
Ítems de incidencia media			
4. Falta de coordinación entre los programas de las materias	3,10	3,02	3,23
5. Clima de la institución poco motivador para el estudio	3,02	3,00	3,03
6. Masificación de las aulas	2,96	2,85	3,21
7. Falta de formación pedagógica de los profesores universitarios	2,95	2,94	2,98
8. Extensión desproporcionada de los programas	2,90	2,88	2,96
9. Dificultad intrínseca de algunas materias	2,82	2,81	2,84
10. Escaso número de clases prácticas	2,79	2,80	2,83
11. La mezcla de alumnos en clase procedentes de distintas	2,79	2,66	3,08
12. Escasos recursos para la docencia (bibliografía, audiovisuales...)	2,77	2,73	2,88
Ítems de incidencia baja			
13. Elevado número de exámenes	2,64	2,66	2,59
14. Excesivo número de asignaturas para impartir por parte del profesor	2,60	2,54	2,74
15. Los alumnos tienen horario de clases de mañana y tarde	2,50	2,39	2,76
16. El cambio frecuente de las asignaturas que imparten los profesores	2,43	2,33	2,66
17. Desproporcionado número de trabajos que tiene que realizar el alumno	2,37	2,37	2,38

TABLA III. Orden de incidencia de las variables del alumno en el bajo rendimiento del alumno

VARIABLES DEL ALUMNO	Media global	Media varón	Media mujer
Ítems de incidencia alta			
18. Falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad por parte del alumno	3,82	3,77	3,91
19. Bajo nivel de conocimientos previos	3,80	3,76	3,85
20. Deficiente aprovechamiento de las horas de tutoría	3,78	3,78	3,78
21. Insuficiente dominio de técnicas de estudio por parte del alumnado	3,63	3,60	3,73
22. Falta de esfuerzo de los alumnos para centrarse en el estudio	3,60	3,54	3,74
23. Falta de motivación por los estudios que se cursan	3,59	3,58	3,61
24. Falta de orientación al elegir los estudios	3,58	3,51	3,73
25. Estilo de aprendizaje inadecuado a las exigencias de la carrera	3,52	3,49	3,62
26. El alumno se deja llevar por un ambiente más propicio a la diversión que al estudio	3,51	3,47	3,55
27. Absentismo y falta de seguimiento de las clases	3,45	3,42	3,50
28. El hecho de no cursar la carrera elegida como primera opción	3,40	3,32	3,56
Ítems de incidencia media			
29. Desinterés provocado por las escasas perspectivas laborales	3,14	3,10	3,22
30. Escasa aptitud y capacidad del alumno para cursar las asignaturas	3,11	3,08	3,17
31. Desmotivación por desproporción entre esfuerzo y escasos logros	2,76	2,78	2,72
Ítems de incidencia baja			
32. Clima de clase competitivo entre los compañeros	2,32	2,24	2,48

TABLA IV. Orden de incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento del alumno

VARIABLES DEL PROFESOR	Media global	Media varón	Media mujer
Ítems de incidencia alta			
33. Baja estimulación institucional para la dedicación a la tarea docente	3,66	3,67	3,64
Ítems de incidencia media			
34. Falta de estrategias de motivación por parte del profesorado	3,04	3,08	2,97
35. Escasa comunicación entre el profesor y los alumnos	2,96	2,99	2,90
Ítems de incidencia baja			
36. Excesiva exigencia del profesorado	2,51	2,50	2,54
37. El tipo de examen que utiliza el profesor	2,42	2,41	2,44
38. Escasa adecuación de las pruebas de evaluación a los objetivos y contenidos	2,26	2,25	2,31
39. Escasa orientación e información sobre los criterios de calificación	2,11	2,14	2,04
40. Subjetividad del profesor en la corrección de las pruebas	2,05	2,10	1,96

Diferencias por género

Los datos obtenidos al comparar las opiniones de profesores ($n = 341$) y profesoras ($n = 159$) ponen de manifiesto que las mujeres dan un mayor peso que los varones, de forma general, a las *variables institucionales* y a las *relativas a los alumnos*, observándose puntuaciones ligeramente más elevadas en todos los ítems (Tablas II, III y IV). Sin embargo, las *variables referidas al profesor* tienen una incidencia algo menos reconocida entre las mujeres, aunque las diferencias apreciadas son muy leves, podría decirse que se apunta como una ligera tendencia, lo que contrasta con las otras dos dimensiones.

Entrando en un análisis pormenorizado de los ítems, se podría decir que, respecto a las *variables institucionales*, las mujeres dan una mayor relevancia que los hombres a los siguientes factores relacionados con el bajo rendimiento:

- Carácter cuatrimestral de las asignaturas.
- Falta de coordinación entre los programas de las materias.
- Mezcla de alumnos en clase procedentes de diferentes titulaciones.
- Masificación de las aulas.
- Horario de clases de mañana y tarde.
- Excesivo número de asignaturas para impartir por el profesor.
- Cambio de asignaturas que imparten los profesores.

En cuanto a las *variables del alumno* que pueden incidir en el bajo rendimiento, las profesoras dan un mayor peso que sus compañeros a los siguientes aspectos:

- No cursar la carrera elegida como primera opción.
- Falta de orientación al elegir los estudios.
- Clima de clase competitivo entre compañeros.
- Falta de esfuerzo de los alumnos para centrarse en el estudio.

En relación a las *variables del profesor*, las diferencias en función del género son muy poco apreciables, si bien se detecta la tendencia contraria a las dimensiones anteriores, como ya se ha apuntado.

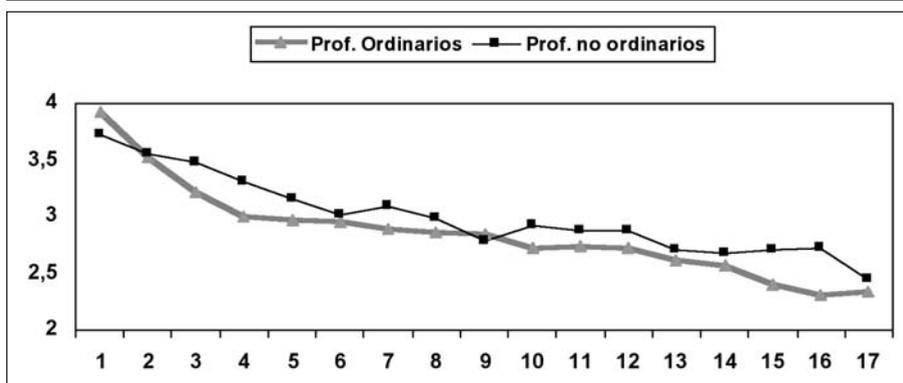
Diferencias por categoría profesional

Considerando las categorías de profesorado ordinario (titulares o funcionarios) y no ordinario (contratados), ambos colectivos valoran las causas de bajo rendimiento siguiendo una misma tendencia, la comentada a nivel general. Las diferencias más acusadas entre las opiniones de los profesores ordinarios ($n = 336$) y no ordinarios ($n = 163$) sobre las variables que inciden en el bajo rendimiento se producen en los aspectos relativos a lo institucional, de mayor relevancia para los no ordinarios (Gráficas I, II y III):

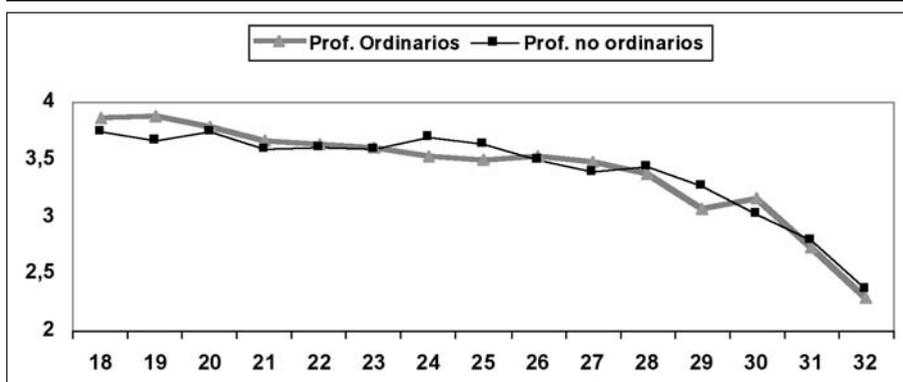
- Cambio frecuente de las asignaturas que imparten los profesores.
- Falta de coordinación entre los programas de las materias.
- Horario de clases de mañana y tarde.
- Carácter cuatrimestral de las asignaturas.
- Baja estimulación institucional para la dedicación a la tarea docente.
- Escaso número de clases prácticas.

Mientras, los profesores titulares dan mayor peso al bajo nivel de conocimientos previos de los alumnos como determinante del bajo rendimiento.

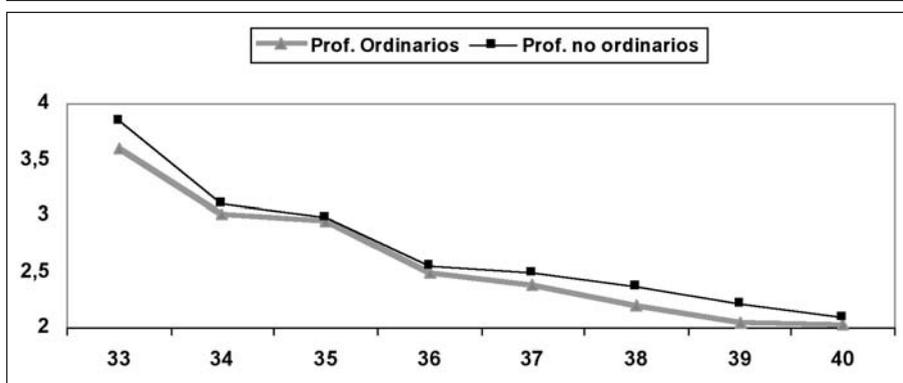
GRÁFICA I. Incidencia de las variables institucionales en el bajo rendimiento (diferencias por categoría profesional)



GRÁFICA II. Incidencia de las variables del alumno en el bajo rendimiento (diferencias por categoría profesional)



GRÁFICA III. Incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento (diferencias por categoría profesional)



Diferencias por antigüedad docente

La comparación entre profesores más o menos veteranos como docentes universitarios (tomando como base las Gráficas IV, V y VI), nos lleva a realizar los siguientes comentarios. Los *profesores que poseen mayor antigüedad* (n = 122, con más de 20 años como docentes) dan mayor relevancia que sus colegas a las siguientes variables relacionadas con el bajo rendimiento:

- Excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar.
- Carácter cuatrimestral de las asignaturas.
- Desproporcionado número de trabajos que tienen que realizar los alumnos.
- Elevado número de exámenes.
- No cursar la carrera elegida en primera opción.
- Desinterés provocado por las escasas perspectivas laborales.
- Excesiva exigencia del profesorado.
- Subjetividad del profesor en la corrección de las pruebas.

En cambio, este grupo de profesores considera menos influyentes los escasos recursos para la docencia, el bajo nivel de conocimientos previos, la mezcla de alumnos de distintas titulaciones, el excesivo número de asignaturas que imparten los profesores o un estilo de aprendizaje inadecuado.

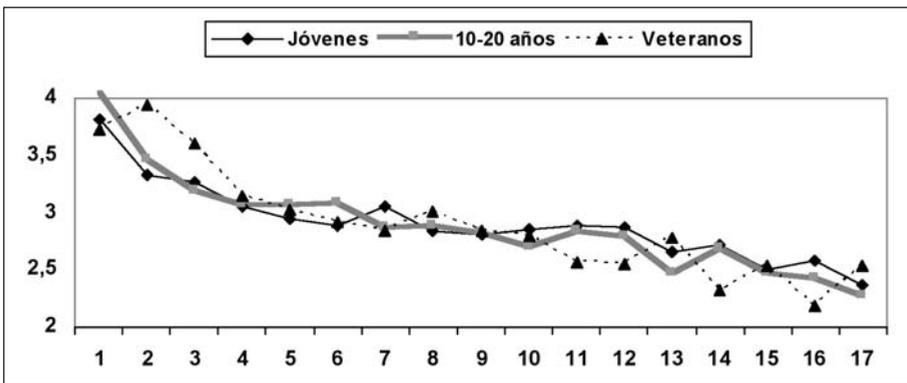
En cuanto al *colectivo intermedio* (n = 166, docentes con 10-20 años de experiencia) destaca por dar una mayor importancia a la baja estimulación de las tareas docentes y la masificación de las aulas así como por responsabilizar en mayor medida al alumnado, destacando las siguientes variables dependientes del alumno:

- Escasa aptitud y capacidad del alumno para cursar las asignaturas.
- Falta de autocontrol, autoexigencia y responsabilidad.
- Bajo nivel de conocimientos previos.
- Absentismo y falta de seguimiento de las clases.

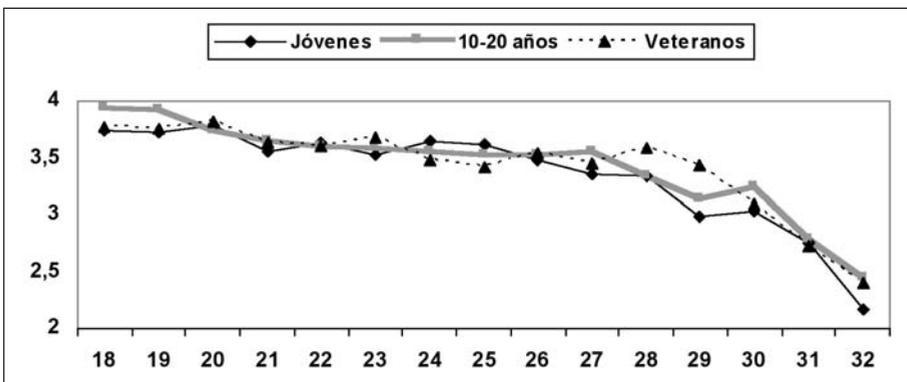
En esta línea, da menos peso que sus compañeros a los siguientes aspectos: desproporcionado número de trabajos a realizar por el alumno, escaso número de clases prácticas, elevado número de exámenes y escasa información sobre los criterios de calificación.

Los profesores más jóvenes ($n = 122$, docentes con menos de 10 años de experiencia) dan mayor peso que sus compañeros a las variables institucionales como la escasez de recursos, la mezcla de alumnos procedentes de distintas titulaciones, el excesivo número de asignaturas y el cambio de las mismas por parte de los profesores y la falta de formación pedagógica de los docentes. De esta forma, consideran de mayor relevancia la falta de orientación para elegir los estudios por parte de los estudiantes y un estilo de aprendizaje inadecuado a las exigencias de la carrera. Dan, en cambio, menos relevancia al excesivo número de asignaturas que los alumnos deben cursar, la masificación de las aulas, la capacidad de los alumnos para estudiar, el absentismo, la falta de esfuerzo en el estudio o el desinterés provocado por las escasas perspectivas laborales.

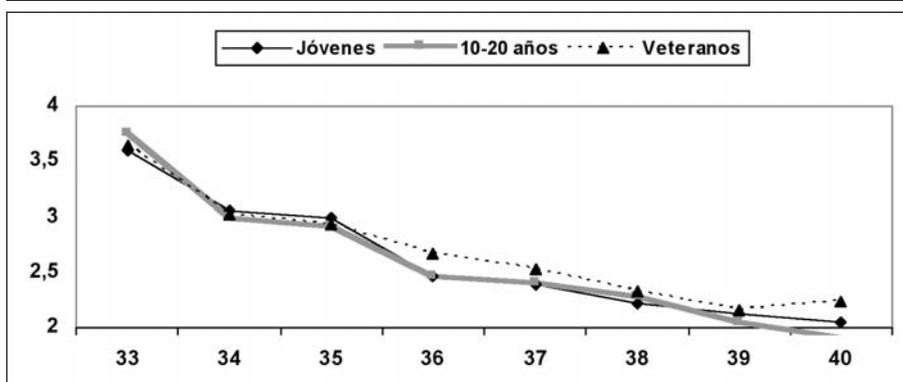
GRÁFICA IV. Incidencia de las variables institucionales en el bajo rendimiento (diferencias por años de antigüedad)



GRÁFICA V. Incidencia de las variables del alumno en el bajo rendimiento (diferencias por años de antigüedad)



GRÁFICA VI. Incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento (diferencias por años de antigüedad)



Diferencias por tipos de centros

Los análisis comparativos por tipos de centros ponen de manifiesto algunas peculiaridades en la valoración de las causas del bajo rendimiento de los alumnos que comentaremos brevemente (Gráficas VII, VIII y XIX).

Los *profesores de Ciencias* ($n = 140$) dan mayor relevancia que sus compañeros de otros centros –a la hora de explicar el bajo rendimiento– a la dificultad intrínseca de algunas materias, al bajo nivel de conocimientos previos de los alumnos, al absentismo y deficiente aprovechamiento de las tutorías, así como a una excesiva exigencia del profesorado. Por otro lado, otorgan menos importancia a la falta de formación pedagógica de los profesores, al clima de la institución, la competitividad entre compañeros o el desinterés por las perspectivas laborales.

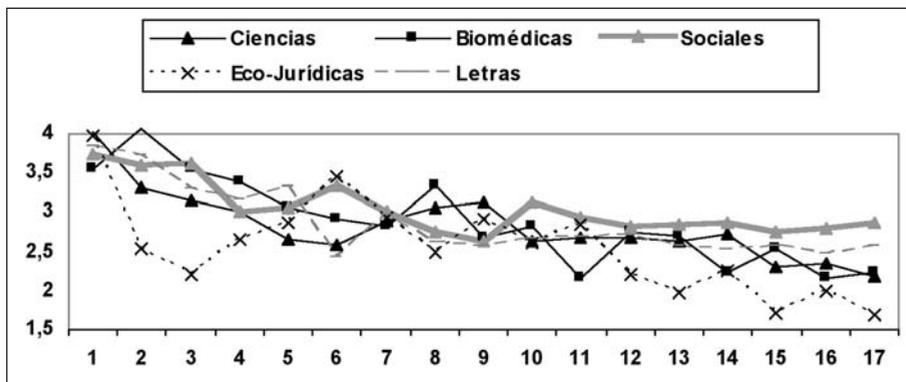
Los *profesores de Biomédicas* ($n = 98$) se diferencian del resto por achacar una mayor responsabilidad al profesorado, destacando la falta de estrategias de motivación, la escasa comunicación con los alumnos y la baja estimulación institucional a las tareas docentes. Asimismo destacan la relevancia de un excesivo número de asignaturas, la extensión desproporcionada de los programas y la falta de coordinación entre asignaturas, en la consideración del bajo rendimiento. En cambio, disculpan más que los profesores de otros centros los aspectos que dependen de los propios alumnos, como serían: falta de orientación, escasa aptitud y capacidad, insuficiente dominio de técnicas de estudio, falta de autocontrol, escasa motivación, absentismo, etc.

Los *profesores de Sociales* (n = 113) dan una mayor relevancia a las variables institucionales que los profesores de otros centros como son: el carácter cuatrimestral de las asignaturas, la escasez de recursos para la docencia, la mezcla de alumnos en clase, los horarios de mañana y tarde, el gran número de trabajos, el escaso número de clases prácticas, elevado número de exámenes, excesivo número de asignaturas para impartir, el cambio frecuente de asignaturas y la falta de formación pedagógica de los profesores. Asimismo, valoran de forma especial algunas variables del alumno tales como: no cursar la carrera elegida, insuficiente dominio de técnicas de estudio, estilo de aprendizaje inadecuado, falta de responsabilidad, desinterés por escasas perspectivas laborales y falta de esfuerzo de los alumnos.

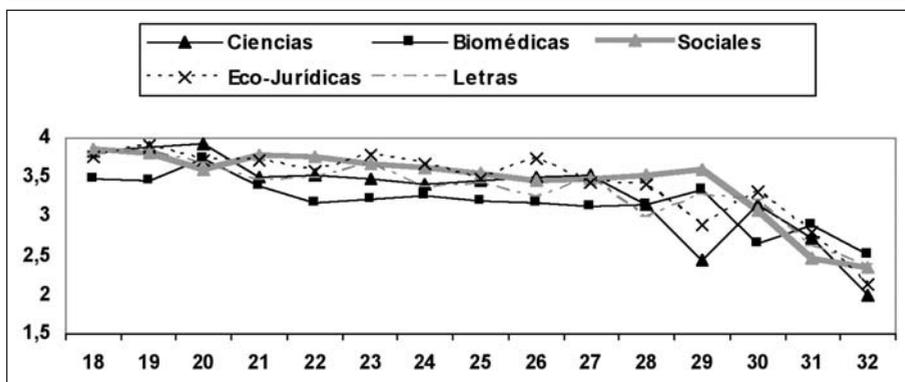
Los *profesores de Económico-Jurídicas* (n = 65) otorgan menor relevancia a las variables institucionales, salvo la masificación de las aulas, y a las variables del profesor, a excepción del tipo de examen utilizado. Entre las variables institucionales, consideran de muy escasa influencia en el bajo rendimiento los horarios de mañana y tarde, el número de trabajos a realizar por el alumno o el número de exámenes. En cambio, destacan el papel de algunas variables referidas al alumno como son: falta de orientación al elegir los estudios, escasa aptitud y capacidad del alumno, falta de motivación por los estudios, bajo nivel de conocimientos previos y un ambiente más propicio a la diversión que al estudio.

Los *profesores de Letras* (n = 92) consideran de mayor relevancia que el resto el clima de la institución (poco motivador), valorando como menos importante la extensión de los programas, la dificultad de las materias, la masificación de las aulas, no cursar la carrera elegida o el tipo de examen utilizado.

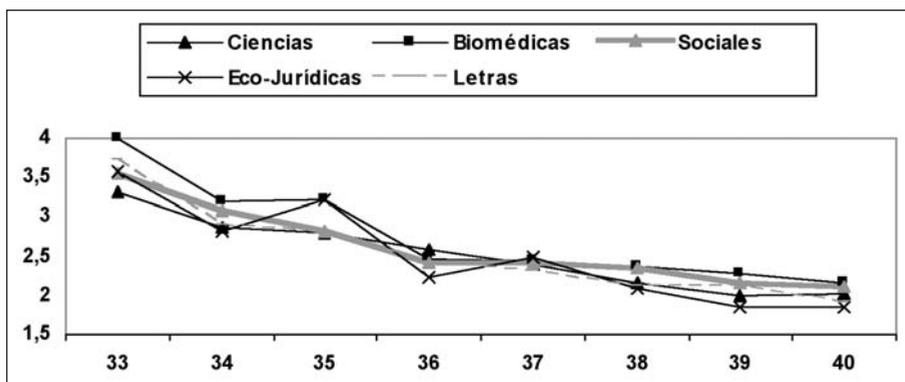
GRÁFICA VII. Incidencia de las variables institucionales en el bajo rendimiento (diferencias por tipo de centro)



GRÁFICA VIII. Incidencia de las variables del alumno en el bajo rendimiento (diferencias por tipo de centro)



GRÁFICA IX. Incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento (diferencias por tipo de centro)



Análisis por dimensiones del cuestionario

A partir de los ítems del cuestionario se han creado nuevas variables, que denominamos dimensiones, con objeto de poder llevar a cabo análisis más generales de las opiniones de los profesores sobre los diversos temas tratados. A continuación detallamos la denominación de estas dimensiones y la estructura de su composición (Cuadro II).

CUADRO II. Dimensiones del cuestionario (variables creadas)

Denominación	Ítems que la componen
Causas institucionales	Media de los 17 ítems del apartado «causas institucionales»
Causas del alumno	Media de los 15 ítems del apartado «causas relacionadas con el alumno»
Causas del profesor	Media de los ocho ítems del apartado «causas relacionadas con el profesor»

En el análisis por dimensiones se puede observar claramente cómo los docentes asignan una mayor responsabilidad a las causas que dependen del alumno en sus consideraciones sobre el bajo rendimiento (Tabla V). En relación a los diversos colectivos, la prueba T de diferencia de medias nos permite concluir que:

- Existe una diferencia significativa en función del género en la importancia otorgada a las causas institucionales, de modo que las profesoras acentúan su relevancia.
- No se observan diferencias en función de la antigüedad.
- Las opiniones de los profesores ordinarios y no ordinarios difieren en su apreciación de las causas institucionales (diferencias significativas al 1%) y relativas al profesor (al 5%), de modo que ambas son consideradas con un mayor peso por los profesores no ordinarios.
- Los profesores de los distintos tipos de centros muestran diferencias significativas (al 5%) en su apreciación de las causas del bajo rendimiento. Las causas institucionales tienen un alto peso para los profesores de Sociales y, sin embargo, mucho menos para los de Económico-Jurídicas. Las causas que dependen del alumno son de mayor relevancia para los de Sociales y Económico-Jurídicas y menos para los de Biomédicas. Las causas relacionadas con el profesor son más relevantes para los de Biomédicas que para los docentes de otros centros.

TABLA V. Causas del bajo rendimiento por dimensiones

VARIABLES	CATEGORÍAS	DIMENSIONES		
		Causas institucionales	Causas del alumno	Causas del profesor
Global	n = 508	2,86	3,33	2,59
Sexo	Hombre (n = 341)	2,81	3,30	2,61
	Mujer (n = 159)	2,96	3,39	2,57
Antigüedad como profesor	Menos de 10 años (n = 214)	2,87	3,29	2,59
	De 10 a 20 años (n = 166)	2,85	3,37	2,56
	Más de 20 años (n = 122)	2,84	3,34	2,65
Categoría docente	Prof. Ordinario (n = 336)	2,82	3,33	2,56
	Prof. No Ordinario (n = 153)	2,96	3,34	2,70

Profesores por tipo de centro	Ciencias (n = 140)	2,82	3,30	2,51
	Biomédicas (n = 98)	2,88	3,18	2,77
	Sociales (n = 113)	3,04	3,44	2,61
	Económico-jurídicas (n = 65)	2,58	3,42	2,52
	Letras (n = 92)	2,85	3,32	2,53

Causas del bajo rendimiento en opinión de los alumnos

En la Tabla VI presentamos el conjunto de opiniones recogidas en la aplicación del cuestionario a los alumnos. Con respecto a las *variables institucionales*, los alumnos otorgan una importancia significativa a «la dificultad intrínseca de algunas materias» (3,65), el «excesivo número de asignaturas» (3,62) y «la extensión desproporcionada de los programas» (3,55). Después de estas tres variables, que destacan claramente sobre todas las demás, existe otro grupo que mantiene sus valores medios un poco por encima de tres puntos, y que corresponde al «elevado número de exámenes y trabajos» (3,37), a «horarios de mañana y tarde» (3,23), al «clima poco motivador de la institución» (3,19), al «escaso número de clases prácticas» (3,14) y a «la falta de coordinación entre los programas» (3,06). Todas estas causas, a juicio de los alumnos, también influyen de manera negativa en el rendimiento.

Existen dos respuestas cuyos valores medios no alcanzan la puntuación de tres; constituyen, por lo tanto, los factores institucionales menos relevantes, en opinión de los alumnos, en cuanto a su posible influencia sobre el rendimiento académico: los «escasos recursos para la docencia» (2,98) y la «masificación de las aulas» (2,64). En esta última respuesta, resalta el hecho de que el 50% de los alumnos encuestados estima que la masificación de las aulas incide *nada o poco* en el bajo rendimiento académico.

En cuanto a las *variables del alumno*, en una clara y aparente muestra de sinceridad por parte de los alumnos encuestados, destacan la «falta de autocontrol y responsabilidad» (3,42) y la «falta de esfuerzo de los alumnos» (3,23), serían las dos causas de este grupo de variables que más influyen en el bajo rendimiento académico. A continuación se encontrarían dos aspectos muy ligados entre sí: la «falta de orientación al elegir los estudios» (3,23) y «la falta de motivación por los estudios» (3,20). Seguidamente, tendríamos una causa instrumental, puesta de manifiesto como importante por los alumnos: el «insuficiente dominio de las técnicas de estudio» (3,17).

En este orden, habría que referirse a una serie de causas que, a juicio de los alumnos, tienen menos importancia: el «absentismo y las faltas a clase» (3,06), el «desinterés por las escasas perspectivas laborales» (2,98) y «el hecho de no cursar la carrera

elegida» (2,96). Por último, existen dos motivos que, en opinión de los discentes, influyen poco en el rendimiento académico: el primero, relacionado con sus aptitudes y capacidades. Sólo un 22,8% de los alumnos cree que éstas influyen bastante o mucho en el rendimiento académico; de ahí el bajo valor medio (2,67) obtenido por la variable «escasa aptitud y capacidad del alumno». El segundo, relacionado con el «clima de clase competitivo» (2,49), constituye el valor medio más bajo de este grupo.

En lo que respecta a las *variables del profesor*, en primer lugar, y como valoración global, merece la pena destacar que este grupo de respuestas es el que obtiene unos valores medios más elevados, todos superiores a tres, si los comparamos con las variables explicativas ya vistas anteriormente (institucionales, alumnos). Quiere esto decir que los alumnos, cuando intentan explicar las posibles causas del bajo rendimiento académico, otorgan una mayor responsabilidad sobre el mismo a factores relacionados con el profesorado. Destaca la «falta de estrategias de motivación» (3,64). Así, un 57,4% de los alumnos encuestados piensa que esta falta de estrategias de motivación por parte del profesorado influye *bastante-mucho* en el bajo rendimiento académico. Relacionada con esta variable también sobresale la «escasa comunicación con los alumnos» (3,49). Podemos destacar, dentro de las estrategias de evaluación del profesorado, dos aspectos con gran influencia sobre el bajo rendimiento, a juicio de los encuestados: el «tipo de examen» utilizado (3,56) y la «excesiva exigencia» (3,50). A continuación aparecen la «subjetividad del profesor en la corrección» (3,35) y la «escasa adecuación de la evaluación» (3,34).

Una valoración también alta dada por los alumnos se refiere a la «escasa orientación e información» (3,33) recibida de parte del profesorado. Esta demanda también fue puesta de manifiesto en análisis anteriores en los que se afirmaba que «los estudiantes demandan una mayor orientación tanto a la hora de elegir carrera como en su paso por la Universidad, siendo muy necesario un Programa de ayuda y orientación académica en los estudios para un 79% de los alumnos».

Diferencias en las valoraciones de alumnos y profesores

La comparación de opiniones de profesores y alumnos confirma las ideas ya puestas de manifiesto a lo largo del artículo. Resumiendo, podríamos decir que los alumnos tienden a culpabilizar más a la institución y al profesor y menos a sí mismos. Se puede

observar en Tabla VI y en Gráfica X que dan mayor importancia a la extensión de los programas, la dificultad de las materias, los horarios, escasez de clases prácticas y un elevado número de exámenes y trabajos; así como a todos los aspectos que dependen del profesor (Gráfica XII). En cambio, le dan menos importancia que los docentes a todas las variables que dependen de ellos mismos, a excepción del clima de clase competitivo (Gráfica XI).

Si observamos los rangos de ordenación de las puntuaciones medias de ambos colectivos (columnas 2ª y 4ª de la Tabla VI), diremos que las tres causas más relevantes para los alumnos son:

- la dificultad intrínseca de algunas materias
- la falta de estrategias de motivación por parte del profesor
- el excesivo número de asignaturas

Mientras que para los profesores las tres causas más determinantes se encontrarían en:

- falta de autocontrol y responsabilidad de los estudiantes
- el insuficiente dominio de técnicas de estudio
- la falta de esfuerzo de los alumnos

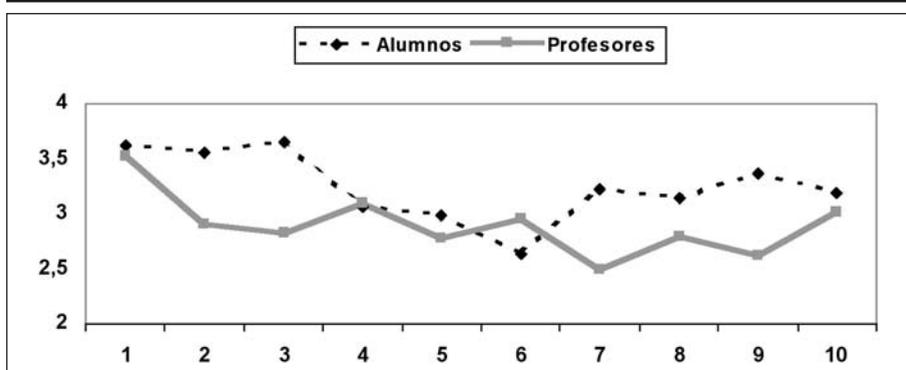
El valor de la correlación de Spearman (correlación entre los rangos de ordenación de los ítems por parte de alumnos y profesores) es $-0,14$. Este valor no es significativo pudiendo interpretarse por tanto que ambas ordenaciones no son coincidentes.

Así pues, parece que cada grupo tiende a exculparse de su responsabilidad en el escaso rendimiento conseguido por los estudiantes, pero estos datos nos deben hacer reflexionar hasta qué punto estas seis razones esgrimidas por ambas partes del proceso educativo pueden estar explicando el bajo rendimiento de los universitarios. Es prácticamente seguro que profesores y alumnos han de esforzarse en estos aspectos manifestados por ambas partes y poner interés en superar estas dificultades si se quiere elevar el rendimiento.

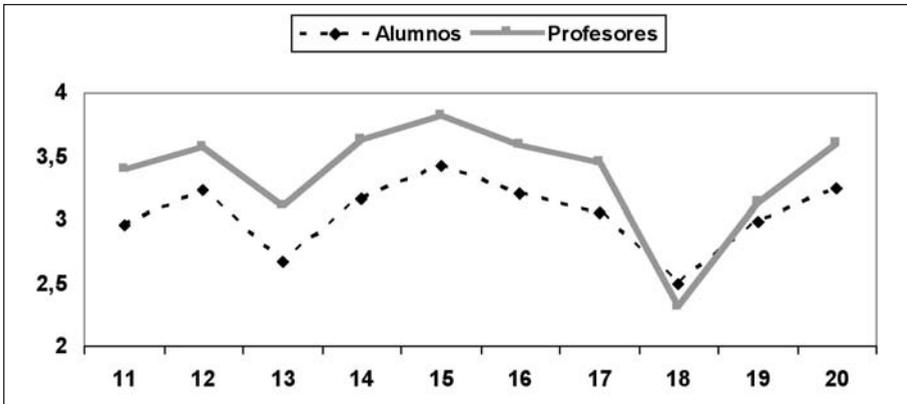
TABLA VI. Causas del bajo rendimiento por dimensiones

NÚMERO Y CONTENIDO DEL ÍTEM	VALOR MEDIO PROFESORES N = 508	RANGO PROFESORES	VALOR MEDIO ALUMNOS N = 2172	RANGO ALUMNOS
Variables institucionales				
1. Excesivo número de asignaturas	3,53	6	3,62	3
2. Extensión desproporcionada de los programas	2,90	16	3,55	5
3. Dificultad intrínseca de algunas materias	2,82	17	3,65	1
4. Falta de coordinación entre los programas	3,10	11	3,06	20,5
5. Escasos recursos para la docencia	2,77	19	2,98	22,5
6. Masificación de las aulas	2,96	14,5	2,64	26
7. Los alumnos tienen horarios de mañana y tarde	2,50	22	3,23	14,5
8. Escaso número de clases prácticas	2,79	18	3,14	19
9. Elevado número de exámenes y trabajos	2,62	20	3,37	9
10. Clima de la institución poco motivador	3,02	13	3,19	17
Variables del alumno				
11. El hecho de no cursar la carrera elegida	3,40	8	2,96	24
12. Falta de orientación al elegir los estudios	3,58	5	3,23	14,5
13. Escasa aptitud y capacidad del alumno	3,11	10	2,67	25
14. Insuficiente dominio de técnicas de estudio	3,63	2	3,17	18
15. Falta de autocontrol y responsabilidad	3,82	1	3,42	8
16. Falta de motivación por los estudios	3,59	4	3,20	16
17. Absentismo y falta a clase	3,45	7	3,06	20,5
18. Clima de clase competitivo	2,32	24	2,49	27
19. Desinterés por escasas perspectivas laborales	3,14	9	2,98	22,5
20. Falta de esfuerzo de los alumnos	3,60	3	3,24	13
Variables del profesor				
21. Excesiva exigencia del profesorado	2,51	21	3,50	6
22. El tipo de examen que utiliza el profesor	2,42	23	3,56	4
23. Escasa adecuación de la evaluación	2,26	25	3,34	11
24. Subjetividad del profesor en la corrección	2,05	27	3,35	10
25. Escasa orientación e información	2,11	26	3,33	12
26. Falta de estrategias de motivación	3,04	12	3,64	2
27. Escasa comunicación con los alumnos	2,96	14,5	3,49	7

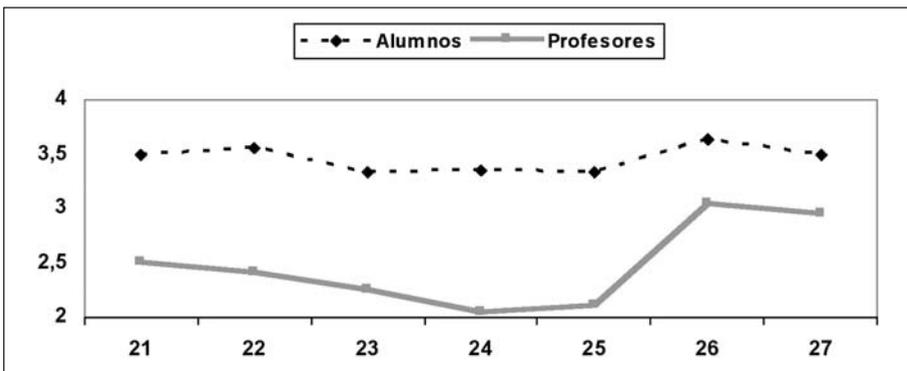
GRÁFICA X. Incidencia de las *variables institucionales* en el bajo rendimiento (diferencias entre alumnos y profesores)



GRÁFICA XI. Incidencia de las variables del alumno en el bajo rendimiento (diferencias entre alumnos y profesores)



GRÁFICA XII. Incidencia de las variables del profesor en el bajo rendimiento (diferencias entre alumnos y profesores)



¿Qué pautas de actuación se sugieren para mejorar el rendimiento de los alumnos?

En base a los datos presentados que recogen las opiniones de los profesores y de los alumnos y teniendo en cuenta los tres tipos de variables analizadas (institucionales, del alumno y del profesor) se podrían sugerir algunas pautas para cada uno de estos ámbitos.

■ En relación a la *institución*:

- Buscar estrategias para elevar el nivel de conocimientos de los alumnos previamente a su ingreso en la Universidad, de forma especial en los estudios de Ciencias. Pudiera pensarse en un curso preparatorio con las asignaturas claves de los distintos tipos de estudios que los alumnos pudieran cursar en un «curso previo».
- Replantearse en los nuevos planes de estudio la posibilidad de incorporar más asignaturas de carácter anual.
- Potenciar la coordinación de los programas de las materias que se imparten en los planes de estudios, favoreciendo la comunicación entre el profesorado que participa en los mismos tanto a nivel departamental como interdepartamental.
- Favorecer las actividades culturales y de estudio (clases, cursos, conferencias...), la creación de espacios de trabajo (salas de estudio, aulas, seminarios...) y el acceso a los recursos necesarios (bibliotecas, centros de recursos multimedia...) para que los estudiantes encuentren un clima propicio y estimulante para el trabajo académico.

■ En relación a los *alumnos*:

- Potenciar los servicios de orientación al alumnado tanto preuniversitarios como universitarios para mejorar tanto sus hábitos y técnicas de estudio como sus actitudes de responsabilidad, esfuerzo y autoexigencia.
- Revalorizar la función de la tutoría como una actividad docente en la que el profesor debe desempeñar tareas no sólo de control y seguimiento del aprendizaje sino también de orientación académica y apoyo en las dificultades de aprendizaje.
- Propiciar una mayor exigencia al alumnado para llevar a cabo una asistencia regular a las clases, limitando al máximo el absentismo de los estudiantes sin causas justificadas.
- Clarificar al alumnado desde los primeros momentos las posibilidades laborales que las distintas titulaciones les brindan, ofreciéndoles una perspectiva realista y a la vez estimulante.

■ En relación a los *profesores*:

- Tomar medidas orientadas al reconocimiento de las tareas docentes que llevan a cabo los profesores, que exigen no sólo impartir las clases, sino actividades

de puesta al día, preparación de materiales, corrección de ejercicios, organización de prácticas...

- Potenciar la formación pedagógica del profesorado, haciendo hincapié en la adquisición de estrategias y técnicas de motivación para trabajar con los estudiantes.
- La conveniencia de asumir los nuevos planteamientos del EEES (enseñanza centrada en el aprendizaje autónomo del alumno) en todas sus proyecciones metodológicas: especificación clara de competencias a conseguir en el alumno, integración progresiva de las nuevas tecnologías, mayor actividad del alumno, evaluación formativa, etc.

Referencias bibliográficas

- ALMARCHA, A.; CRISTÓBAL, P. (2000): «Competencias e indicadores de la universidad en la inserción laboral de los titulados/as universitarios», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5 (4), pp. 115-126.
- ALMARCHA, A. (2001): «Misión de la universidad. Enseñanza superior y competitividad: la globalización de los mercados», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, pp. 205-220.
- ÁLVAREZ ROJO, V.; GARCÍA, E.; GIL, J. (1999): «El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (10), pp. 23-42.
- ÁLVARO PAGE, M. y otros (1990): *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, CIDE.
- ÁREA, M. (2005): «Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 85-100.
- BORDAS, I.; CABRERA, F. A. (2001): «La evaluación del alumnado en la universidad», en *Educar*, 28, pp. 61-82.
- COMISIÓN EUROPEA (1994): *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1994): *Informe final sobre el Programa Experimental de Evaluación de la calidad del sistema universitario*. Madrid, Consejo de Universidades.

- COROMINAS, E. (2001): «Competencias genéricas en la formación universitaria», en *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.
- DE MIGUEL, M.; ARIAS, J. M. (1999): «La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria», en *Revista de Educación*, 320, pp. 353-377.
- DE MIGUEL, M.; APODACA, P.; ARIAS, J. M.; ESCUDERO, T.; RODRÍGUEZ, S.; VIDAL, J. (2002): «Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU», en *Revista Investigación Educativa*, 20 (2), pp. 357-383.
- EGEA, M. P. (2001): «Criterios de calidad en centros universitarios según el alumnado: implicaciones laborales y organizacionales», en *Psicología del trabajo y organizaciones*, 17 (2), pp. 219-231.
- FERNÁNDEZ, E. (2001): «¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad?», en *Revista de Educación*, 325, pp. 201-207.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001): «La función docente del profesor universitario», en A. GARCÍA-VALCÁRCEL (COORD.): *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp. 9-44.
- GOBERNA, M. A.; LÓPEZ, M. A.; PASTOR, J. T. (1989): «Hacia un análisis comparativo del rendimiento académico en la Universidad española», en *Revista de Educación*, 290, pp. 357-370.
- GONZÁLEZ, R. y otros (1998): «Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (16), pp. 217-229.
- GONZÁLEZ TIRADOS, R. M. (1989): *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid, MEC-CIDE.
- IMBERNÓN, F. (2000): «Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 37-46.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (2001): «La reforma de la Universidad en la sociedad del conocimiento», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93, pp. 243-255.
- LATIESA, M. (1992): *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Éxitos y fracasos*. Madrid, CIS., en coedición con Siglo XXI de España Editores.
- LOZANO GONZÁLEZ, L.; GONZÁLEZ PINEDA, J. A.; NÚÑEZ, J. C.; LOZANO FERNÁNDEZ, L. M.; ÁLVAREZ PÉREZ, L. (2001): «Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico», en *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (5), pp. 203-216.
- MARQUÉS, P. (2001): «Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad», en *Educar*, 28, pp. 83-98.

- MARTÍN DEL BUEY, F.; ROMERO, M. (2003): «Influencia de las expectativas en el rendimiento académico», en *Aula Abierta*, 81, pp. 99-110.
- MARTÍNEZ, M.; ESTEBAN, F. (2005): «Una propuesta de formación ciudadana para el Espacio Europeo de Educación Superior», en *Revista española de Pedagogía*, 230, pp.63-84.
- MATEO, J. (2000): «La evaluación institucional y la gestión de la calidad en las universidades», en Fuentes. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 2, pp. 13-40.
- MEDINA, A. (2001): «Los métodos en la enseñanza universitaria» en A. GARCÍA-VALCÁRCCEL (coord.): *Didáctica universitaria*. Madrid, La Muralla, pp.155-198.
- MEDINA RUBIO, R. (2005): «Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 17-42.
- MÉNDEZ, C. (2005): «La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 5-16.
- MONEREO, C.; POZO, J. I. (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Síntesis.
- NOGUERA, J. (2001): «La formación pedagógica del profesorado universitario», en *Bordón*, 53, pp. 269-277.
- PÉREZ, M. L.; CARRETERO, M. R.; PALMA, M.; RAFAEL, E. (2000): «La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad», en *Infancia y aprendizaje*, 91, pp. 5-30.
- RODRÍGUEZ, S. (2002): «La evaluación de la calidad de enseñanza universitaria o la conquista del oeste», en *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 15, pp. 11-33.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (2000): «Sociedad, universidad y profesorado», en *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, pp. 79-99.
- SALVADOR, L.; GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (1989): *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria*. Madrid, CIDE.
- SOLANO, J. C.; FRUTOS, L.; CÁRCELES, G. (2004): «Hacia una metodología para el análisis de las trayectorias académicas del alumnado universitario. El caso de las carreras del ciclo largo de la Universidad de Murcia», en *Revista Española de Investigaciones*, 105, pp. 217-235.
- TEJEDOR, F. J. (2003): «Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios», en *Revista Española de Pedagogía*, 61 (224), pp. 5-32.
- TEJEDOR, F. J. y otros (1995): *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Informe de investigación, CIDE.

- TEJEDOR, F. J. y otros (1998): *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca.
- TORRE, J. C.; GIL, E. (2004): *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- TORRES, J. A. (2001): «Las funciones de liderazgo y gestión de los docentes en las instituciones de enseñanza superior. Entre la complejidad y la creatividad», en *Aula Abierta*, 78, pp. 19-28.
- TRILLO, F.; MÉNDEZ, R. M. (2001): «Los estudiantes y la universidad: una cuestión de actitudes», en *Innovación Educativa*, 11, pp. 175-188.
- TROIANO, H. (2000): «Estrategias para el cambio de las prácticas docentes en la universidad», en *Educación*, 27, pp. 137-149.
- VALERA, A.; LÓPEZ, J. A. (2000): «Metodología de la evaluación de la enseñanza superior», en *Psicothema*, 12 (2), pp. 553-556.
- VALDÉS, B. (2000): «Docencia e investigación en la Universidad española: situación actual y futuro deseable», en *Revista de Educación*, 323, pp. 137-160.
- ZABALZA, M. (2000): «El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, pp. 47-66.

Ideas, conocimientos y teorías de niños y adultos sobre las relaciones Sol-Tierra-Luna. Estado actual de las investigaciones

Ana Vega Navarro
Universidad de La Laguna

Resumen

Son abundantes las recopilaciones bibliográficas, resúmenes de resultados y perspectivas de futuro de las investigaciones realizadas para estudiar las ideas del alumnado en las materias de ciencias. No obstante, las revisiones de los estudios realizados para conocer las ideas y las teorías que mantienen los niños, los adultos y los profesores en relación con algunos conceptos referidos a la Tierra, son escasas y limitadas (Albanese, Dahoni Neves y Vicentini, 1997; Dunlop, 2000); y lo son todavía más en nuestro entorno, pues las realizadas aún no han visto la luz (Vega, 2002; Navarrete, 2003). Este trabajo pretende suplir esa carencia, ya que nos parece que el conocimiento de esos estudios puede ser de gran utilidad, tanto para la orientación bibliográfica de investigaciones futuras como para la formación e información del profesorado. Por eso damos cuenta aquí del estado actual de la investigación, indicando los principales estudios que tratan de las ideas que los niños y los adultos mantienen sobre la forma de la Tierra, el concepto de gravedad, el ciclo día-noche, las fases lunares y la causa de las estaciones. También señalamos las implicaciones que se derivan para las actividades de enseñanza-aprendizaje y exponemos algunas dificultades y cuestiones todavía pendientes de estudio.

Palabras clave: estudios, investigaciones, lagunas, errores, Tierra, Sol, Luna.

Abstract: *Ideas, knowledge and theories of children and adults about the Sun-Earth-Moon relationship. Current state of research*

Bibliographic compilations, result summaries and future research prospects carried out to study pupils' ideas about science-related subjects are profuse. Nevertheless, studies about children, adults and teachers' knowledge concerning the Earth are limited and slender (Albanese,

Dahoni Neves and Vicentini, 1997; Dunlop, 2000); and even more so in our context, as they have not yet been published (Vega, 2002; Navarrete, 2003). This paper aims to compensate that lack, considering that the knowledge of those studies could be extremely useful to point future researches in the right direction and provide them with relevant bibliography and also for teachers' formation and information purposes. That is the reason why we present here the current situation of this field of research, also indicating the most important studies regarding children and adults' ideas of Earth shape, the concept of gravity, day-night cycle, moon phases and season causes. Some of the implications for teaching-learning activities are presented as well as difficulties and questions still to be resolved.

Key words: studies, investigations, gaps, errors, Earth, Sun, Moon.

Ideas infantiles sobre la forma de la tierra y concepto de gravedad

Que los niños y las niñas lleguen a entender e interiorizar que la Tierra es esférica y que tiene movimiento no es tan sencillo como a primera vista pudiera parecer. El concepto, explicado desde los primeros niveles de la escolaridad con la analogía de una gran *pelota* que gira sobre sí misma, es difícil de comprender y asimilar porque choca con nuestra experiencia cotidiana y porque hay que estar en condiciones de entender por qué las cosas, los animales, las aguas o las personas no se caen de esa pelota espacial y gigante. Acaso venga bien recordar aquí que el propio Galileo sólo podía aportar a favor de las tesis copernicanas una experiencia especulativa y «contrainductiva», *razones y argumentos ingeniosos y plausibles* como decía la sentencia que lo condenaba en 1633. De manera que mientras no estemos en condiciones de aceptar que la Tierra es esférica y de entender el concepto de gravedad, solamente tendremos aproximaciones que frecuentemente se interfieren y se mezclan con otros conceptos, dando lugar a una extensa retahíla de ideas alternativas, como muestran los diferentes estudios.

En ese sentido, el trabajo de Nussbaum y Novack (1976) puede ser considerado como uno de los primeros intentos de dar cuenta de las ideas infantiles en relación con la forma de la Tierra y la gravedad. En la investigación participaban dos grupos de 26 niños, de entre 7 y 8 años, de Nueva York. El primero fue entrevistado antes de recibir lecciones relacionadas con el concepto Tierra, en tanto que para el segundo la

entrevista fue posterior a las explicaciones. Los resultados mostraban las escasas diferencias finales entre los dos grupos, y que en ambos aparecían cinco nociones diferenciadas de la Tierra. En las dos primeras se cree que la Tierra es plana y los niños no tienen consciencia del espacio ni de la gravedad; en las otras tres, la Tierra se concibe esférica, pero variando la percepción espacial y gravitatoria.

Unos años después, y con parecida metodología, Nussbaum (1979) entrevistó en Jerusalén a 240 niños de cuarto a octavo nivel, de edades comprendidas entre 9 y 14 años. Encontró similares esquemas y nociones, pero los nuevos datos le llevaron a unificar las dos primeras concepciones descritas en 1976, pues solían aparecer combinadas, y a dar cuenta de una nueva noción infantil: aquella en la que la Tierra aparece compuesta de dos hemisferios, uno sólido, en cuya parte plana vivimos, y otro en la parte superior, formado por aire y cielo. Advirtió también que las concepciones no siempre eran excluyentes, sino que frecuentemente aparecían elementos de unas y otras combinados y entremezclados.

Nussbaum comprobó que existía una relación entre las ideas mantenidas por los niños y su edad: los más jóvenes sostenían las nociones elementales, en tanto que los mayores mantenían las más desarrolladas. Y estimó que el progreso conceptual de la Tierra como cuerpo cósmico evoluciona con la edad, de manera que la idea de una Tierra plana, característica de las primeras edades, se transformaría gradualmente hacia el concepto de la Tierra esférica. El cielo, inicialmente concebido cercano y limitado, pasaría a entenderse expandido en todas las direcciones y sin límites. La gravedad dejaría de ser un absoluto espacial para concebirse en relación con la Tierra.

Otros estudios vinieron a confirmar las investigaciones de Nussbaum. Así, el de Mali y Howe (1979), realizado en Nepal con 250 niños y niñas de 8, 10 y 12 años, muestra que los alumnos de la zona urbana de Katmandú presentaban cinco nociones similares a las descritas en el trabajo de Nussbaum, si bien los niños de Nepal tenían a mantenerlas hasta edades más tardías. Por otra parte, los niños del valle de Pokhara, a pesar de que en la escuela se les había enseñado que la Tierra era esférica, defendían con bastante frecuencia la creencia tradicional del país, mantenida también por los adultos no escolarizados, es decir la idea mitológica de que la Tierra es plana y está sostenida por cuatro enormes elefantes.

Ideas similares encontraron también Sneider y Pulos (1983) con 159 estudiantes californianos, con edades comprendidas entre 9 y 14 años. Además de significativas diferencias según la edad, estos autores mostraban que las ideas mantenidas por el alumnado en la vida cotidiana presentaban discrepancias fundamentales con las ideas que habían estudiado y que aparentemente sostenían en el ámbito de la escolaridad

formal. Los datos señalaban, asimismo, una correlación entre el conocimiento de la forma de la Tierra y el concepto de gravedad, de manera que una correcta comprensión de la forma de la Tierra parecía ser la base para comprender que los objetos son atraídos hacia su centro. Por último, advertían de una estrecha relación entre la forma de concebir la Tierra y la medida de las habilidades espaciales, de manera que estas últimas variables podían servir para predecir el nivel de comprensión de la Tierra como cuerpo cósmico.

Parecidas nociones acerca de la Tierra y la gravedad encontró también Baxter (1989) en una investigación con 48 niños y 52 niñas ingleses de entre 9 y 16 años. Y decimos que las nociones encontradas son parecidas en el sentido de que Baxter sólo da cuenta de cuatro nociones, reduciendo a una las dos primeras descritas por Nussbaum. De acuerdo con Baxter, los dos primeros esquemas (Tierra plana como una galleta y Tierra formada por dos hemisferios) disminuyen con la edad, de manera que entre los niños mayores habría ya desaparecido prácticamente la idea de que la Tierra es plana. La noción más frecuente es la tercera (Tierra esférica, pero ausencia de explicación sobre la gravedad), que gana adeptos con la edad y es la que mantiene casi todo el alumnado de 13 a 16 años. El último modelo, que sería el científicamente correcto, solamente era mantenido por un pequeño grupo del alumnado de mayor edad.

La importancia de una intervención educativa temprana y los beneficios de la implantación de la astronomía en el currículo escolar parece ponerse de manifiesto en los estudios de Osborne et al (1994) y de Sharp (1996). De acuerdo con este último estudio, que se llevó a cabo con 21 niños y 21 niñas de 10 y 11 años reclutados en tres escuelas inglesas, la mayoría tenía alguna idea del concepto de gravedad y ninguno sostuvo que la Tierra fuese plana. Se trata, como advierte el propio autor, de resultados excepcionales en relación con trabajos anteriores. Las diferencias sustantivas encontradas (sobre todo con el trabajo de Baxter realizado también con niños ingleses) aparecerían, de acuerdo con Sharp, como una inmediata y positiva consecuencia de la introducción del *Science in the National Curriculum* en las escuelas inglesas a partir de 1991.

En el contexto de una investigación planificada desde 1990 en relación con la manera en que los niños adquieren sus conocimientos astronómicos, Vosniadou y Brewer (1992) identificaron entre el alumnado de tres niveles escolares, equivalentes a nuestra Educación Infantil 5 años, tercero y sexto de primaria (edades entre 5 y 11 años), cinco modelos mentales de la forma de la Tierra, alternativos al modelo científico: una Tierra rectangular; otra en forma de disco; una Tierra dual; una semiesférica rodeada por el cielo concebido también como una semiesfera; y una Tierra oval.

A primera vista parece no existir mucha diferencia entre los hallazgos de Vosniadou y Brewer con los ya descritos de Nussbaum, de Sneider y Pulos o de Baxter. De hecho, podemos decir que son concordantes en la idea de que los niños y las niñas tienen dificultades para comprender que la Tierra es esférica y que forman ideas alternativas en relación a ello. Sin embargo, se trata de planteamientos diferentes, en la medida en que estos autores conciben los modelos mentales como estructuras condicionadas por creencias, inferencias y presuposiciones formadas en las mentes infantiles en el intento de reconciliar, de manera lenta y gradual pero coherente, las creencias y presuposiciones experienciales con los datos e informaciones recibidas durante la escolaridad y del contacto con el mundo adulto. De manera que los modelos mentales no son estructuras erróneas que hay que cambiar, sino alternativas válidas y consistentes, verdaderas teorías, utilizadas por los niños y las niñas de acuerdo con el estado de sus conocimientos, creencias y presuposiciones, que evolucionan a medida que nuevas informaciones se confrontan con las creencias y presuposiciones que conforman los modelos mentales previos y menos desarrollados.

Otros trabajos posteriores se orientaron desde esa misma perspectiva. En el de Samarapungavan, Vosniadou y Brewer (1996) se entrevistó a 38 niños de primero y tercero (6 y 9 años), asistentes a dos escuelas de la ciudad india de Hyderabad, clasificando las ideas infantiles en ocho modelos mentales. No aparece entre los niños de la India el modelo mental que Vosniadou y Brewer denominaron Tierra dual (un 20% de los niños americanos sostenían ese modelo), pero aparece, por el contrario, sobredimensionada la variante de la Tierra plana en forma de disco (24% en los niños indios, sólo uno entre los 60 niños americanos). Por otra parte, los niños de la India presentan variantes de la Tierra flotando en el agua que la circunda (34%), que no aparecían entre los niños americanos de la investigación de Vosniadou y Brewer. Esos altos porcentajes indicarían, de acuerdo con los autores, que existen condicionamientos culturales en la formación de los modelos mentales de la Tierra, en la medida en que, tanto la idea de una Tierra plana como la de que flota y está sostenida en el agua, forman parte de la cultura tradicional y de la mitología de la India.

También parece desprenderse una influencia cultural en cuanto a la forma de la Tierra en el estudio de Diakidoy, Vosniadou y Hawks (1997) con 26 niños indios americanos de primero, tercero y quinto (de 6, 9 y 11 años), asistentes a dos escuelas diferenciadas: una en la propia reserva india de Lakota y otra pública cercana a la Universidad de Dakota, si bien en este caso los autores advierten que la preferencia por el modelo de la Tierra hueca (acorde con la mitología de la tribu y mayoritaria entre los niños de menor edad que asisten a la escuela de la reserva pero inexistente entre los que de la escuela pública) debe tomarse con precaución debido a lo pequeño de la muestra.

Algunos estudios recientes han venido a cuestionar sin embargo la idea central de Vosniadou, renovando tesis anteriores que defienden la idea de que el conocimiento infantil es un conocimiento incoherente y fragmentario al que hay que dar coherencia y fundamento en el ámbito educativo (Panagiotaki, 2001; Schoultz, Säljö y Wyndhamn, 2001; Nobes et al., 2003).

Ideas infantiles sobre las fases lunares y las estaciones

El desarrollo de las representaciones infantiles relativas a la causa y naturaleza de la noche, así como al origen de los astros y del universo, fue estudiado por Piaget en *La representación del mundo en el niño*. En relación con las fases de la Luna, Piaget creyó advertir tres etapas evolutivas. En una primera, de total artificialismo, los cuartos de Luna serían entendidos como procesos de creación lunar, como trozos de Luna a la que alguien ha partido en dos. En la segunda fase, de artificialismo mitigado, se combinan los elementos artificialistas de creación/destrucción con procesos *naturales*: la Luna puede autoseccionarse o ser cortada por el viento. En la última etapa aparecen ya explicaciones que podríamos considerar naturales: la Luna desaparece parcialmente a causa de su propio movimiento o porque vienen nubes para taparla. Ideas parecidas, en relación con el artificialismo y el animismo, pueden advertirse en los trabajos de Haupt (1948; 1950), que nos muestran que comprender y asimilar las nociones e ideas relativas a las fases de la Luna presenta grandes dificultades para los niños y las niñas. Entre otras razones, porque esas nociones están estrechamente conectadas a la forma de la Tierra y a la gravedad así como a los movimientos y relaciones del Sol, la Luna y la Tierra.

En el citado estudio de Baxter (1989) no aparecen explicaciones animistas, si bien debe tenerse en cuenta que fue realizado con niños y niñas mayores de 9 años. En los dibujos y explicaciones infantiles aparecían estas cinco nociones para explicar la Luna creciente y menguante: 1) Una parte de la Luna es tapada por una nube; 2) Una parte de la Luna aparece oscurecida por un planeta indeterminado; 3) La sombra del Sol es quien tapa la Luna; 4) La sombra es de la Tierra; 5) Idea científica, de que la parte iluminada de la Luna cambia en función de cómo es vista desde la Tierra; idea esta última que es mantenida por estudiantes de todas las edades, si bien no son precisamente los mayores lo que más la adoptan. La noción predominante en todas las edades (casi la mitad de la muestra) es la que atribuye las fases lunares a la sombra de la

Tierra, lo que parecería indicar, según Baxter, que existe una gran confusión entre la explicación de las fases lunares y la explicación de los eclipses de Luna.

La explicación que confunde las fases y los eclipses de Luna aparece de forma mayoritaria en otros estudios. Así, Schoon (1992) encontró que casi la mitad de los más de 1200 estudiantes de diferentes edades y cursos por él encuestados mantenían esa idea. Pero acaso sorprende saber que de acuerdo con este estudio esa concepción crece con la edad, de manera que entre los estudiantes de secundaria el porcentaje subía casi hasta un 70%. Claro que a la vista de las ideas y porcentajes mantenidos en relación con la duración del movimiento de la Luna en torno a la Tierra, no deberían sorprendernos los datos referidos a la causa de las fases lunares: un 36% de los estudiantes encuestados por Schoon piensan que la Luna orbita la Tierra en un día, y casi un 20% cree que lo hace en un año.

Los resultados de la investigación de Sharp (1996) con niños y niñas de 10 y 11 años aparecen sustancialmente diferentes a los anteriores, sobre todo en los aspectos cuantitativos: es mayoritaria la explicación científica, seguida por la idea de que las nubes oscurecen una parte de la Luna. Y tan sólo aparecen dos casos que lo atribuyen a la sombra de la Tierra. Resulta sorprendente el elevado número de alumnos que, según Sharp, presentan un «constructo» científico de las fases lunares, pues ni siquiera entre el profesorado es tan elevado, como luego veremos. Quizás haya que discutir la validez de ese «constructo» científico que Sharp establece en función de que el alumnado atribuya las fases lunares a un movimiento de la Luna alrededor de la Tierra, que permanece estática. Porque si la Tierra y el Sol permanecen estáticos, ¿cómo se explica entonces el ciclo día-noche de forma correcta? ¿Y cómo, sin explicar correctamente el ciclo día-noche, puede tenerse un concepto científico de las fases lunares?

Es por eso que estudios posteriores han vuelto a poner de manifiesto los pobres conocimientos en relación con las fases lunares del alumnado de todos los niveles, confirmando que las explicaciones mayoritarias están estrechamente conectadas con la idea de que la Tierra proyecta de continuo su sombra sobre la Luna, eclipsándola parcialmente. Así ocurre en el trabajo de Stahly, Krockover y Shepardson (1999) con alumnos de 8 años de tercer nivel; en el de Dunlop (2000) con niños de 7 y 14 años; en el de Trumper (2001) con alumnos de 13 y 15 años; en el de Barnett y Morran (2002) con niños de quinto grado; o en el de Roald y Mikalsen (2001) con niños sordos de entre 7 y 17 años, trabajo que muestra las pocas diferencias significativas con los niños oyentes, al menos con el grupo de 9 años que sirvió de control.

También aparecen muy confusas las ideas en relación con la causa de las estaciones, como se ponía de manifiesto en el conocido vídeo de la Sociedad Astronómica del Pacífico

(Schneps, 1989), que mostraba cómo la mayoría de graduados de Harvard entrevistados (21 de 23) no eran capaces de explicar satisfactoriamente ni las fases lunares ni la causa de las estaciones, siendo mayoritaria la alternativa que relaciona la lejanía y cercanía del Sol y la Tierra con el porqué de los inviernos y veranos, alternativa que predomina en todas las edades y aparece prácticamente también en todas las investigaciones posteriores, como en el estudio ya citado de Baxter (1989) con niños de 9 y 16 años; Schoon (1992) con alumnos de primaria, secundaria y adultos; Lightman y Sadler (1993) con alumnos de 13 a 15 años; De Manuel (1995) con estudiantes de 12 a 18 años y alumnos de magisterio; Sharp (1996) con niños y niñas de 11 años; Dove (1998) también con alumnos de 11 años; DeLaughter et al. (1998) con alumnado universitario de primer curso; Dunlop (2000) con niños de 7 a 14 años, Roald y Mikalsen (2001) en el ya citado estudio con alumnos sordos y oyentes; Trumper (2001) con niños de 13 a 15 años. Y también será esa la alternativa mayoritaria entre los maestros y estudiantes de magisterio, como luego veremos con más detalle.

Ideas infantiles sobre el ciclo día-noche

Piaget también estudió cómo abordan los niños la causa y la naturaleza de la noche, en las que aparecían cuatro fases principales de desarrollo. En la primera, la noche se explica de manera puramente artificialista y finalista: sin precisar quien o qué la origina, los niños y las niñas de esta etapa piensan que la noche llega para poder dormir, o que dormimos para que venga la noche. Durante la segunda etapa continúa existiendo una conexión entre la noche y el sueño, pero aparece una explicación semifísica que la explica: la noche aparece *transportada* por la oscuridad o por nubes, generalmente negras. Oscuridad y nubes que no se encargan de tapar la luz solar, sino que ellas mismas son la noche. En la tercera etapa se produce un cambio trascendente para explicar la llegada de la noche: la oscuridad o las nubes no son propiamente la noche, sino que se encargan de tapar el día y la luz solar. Y en la cuarta y última etapa se produce un gran descubrimiento: la noche resulta de la desaparición del Sol, aún cuando no sepan que la Tierra es esférica y que gira sobre su eje.

Los trabajos realizados por Haupt (1948; 1950) y por Yuckemberg (1962) con alumnos de 7 y 8 años de primer grado aportan elementos parecidos a los descritos

por Piaget. En ese sentido, Yuckemberg encontró que los niños aportaban cinco explicaciones divergentes para explicar la situación del Sol al llegar la noche:

- El Sol se cierra y se abre la Luna.
- El Sol y la Luna se mueven, en una especie de juego mágico.
- La Luna mete el Sol en las nubes.
- Cuando oscurece el Sol se va hacia donde viven los cowboys.
- Cuando oscurece el Sol está en la otra parte del mundo.

El estudio de Klein (1982) con 24 estudiantes de segundo grado de una escuela pública de Minnesota, de 7 y 8 años de edad, puede ser considerado como uno de los primeros que intenta averiguar las explicaciones y modelos interpretativos infantiles acerca del sistema Sol-Tierra y del concepto de día y noche dentro del contexto de las ideas alternativas (entonces todavía *misconceptions*, *ideas erróneas* que había que eliminar) de los años ochenta. Entre otros hallazgos, Klein advirtió que prácticamente la mitad de los estudiantes afirmaban que el Sol era más pequeño o del mismo tamaño que la Tierra. Esa misma proporción era la referida al conocimiento de la rotación terrestre. Y en relación con el día y la noche, era mayoritaria la creencia de que el movimiento del Sol (apareciendo y desapareciendo hacia arriba o hacia abajo, moviéndose alrededor de la Tierra) produce los días y las noches. En este último punto las explicaciones infantiles eran las siguientes:

- Por la noche el Sol está en el otro lado de la Tierra. El movimiento terrestre causa los días y noches.
- Por la noche el Sol está al otro lado de la Tierra. El movimiento vertical del Sol hacia arriba y hacia abajo es la causa de los días y las noches.
- Por la noche el Sol está al otro lado de la Tierra. El movimiento del Sol alrededor de la Tierra causa el día y la noche.
- De día está el Sol pero no está la Luna. Día y noche se deben a la rotación de la Tierra.
- Por la noche el Sol está en otro país o en otro planeta. El día y la noche se deben a la rotación de la Tierra.
- No sabe dónde está el Sol por la noche. Se va hacia abajo y sube por el día

Sadler (1987) investigó por su parte las ideas de 25 estudiantes de noveno grado en relación con el ciclo día-noche, estaciones y fases de la Luna. El investigador encontró que para dar cuenta de la aparición y desaparición del Sol los niños utilizaban las mismas explicaciones que las descritas por Klein; y también otras, como que la Luna

o las nubes lo tapan por la noche. En concreto, estas fueron las cinco alternativas infantiles en relación con el ciclo día-noche recogidas por Sadler:

- La Tierra rota sobre su eje.
- El Sol se mueve alrededor de la Tierra.
- La Luna tapa el Sol.
- El Sol se va a otro lugar por la noche.
- Las nubes tapan al Sol por la noche.

También Jones, Lynch y Reesinck (1987) estudiaron las ideas que tenían 32 estudiantes de Tasmania (8 niños y 8 niñas de tercer nivel; 8 niños y 8 niñas de sexto nivel; edades comprendidas entre 9 y 12 años) en relación con la forma, tamaño y movimientos de la Tierra, el Sol y la Luna. Al igual que en los estudios de Klein y Sadler, se ponía de manifiesto la existencia de un conocimiento muy limitado acerca de los conceptos estudiados. Y en relación con el día y la noche, éstas fueron las nociones encontradas por los autores:

- De día el Sol está cerca y nos ilumina. De noche, el Sol se va lejos y la Luna se acerca para iluminarnos. El alumnado cree que el Sol y la Luna se mueven *milagrosamente*, pero no sabe a qué se debe ese movimiento.
- La Tierra rota sobre su eje, mientras que el Sol y la Luna están estáticos en posiciones enfrentadas, eso hace que de día esté el Sol y de noche la Luna.
- El Sol y/o la Luna rotan diariamente en torno a la Tierra.
- La Tierra y la Luna orbitan en torno al Sol. La Tierra rota sobre sí misma lo que explica el día y la noche.
- La Tierra gira en torno al Sol y la Luna alrededor de la Tierra. El alumnado explica correctamente el ciclo día-noche en función de la rotación terrestre.

En el ya citado estudio de Baxter (1989) se investigaron las nociones que los 100 estudiantes tenían en relación con el ciclo día-noche, con las fases de la Luna y las estaciones, además de la forma de la Tierra y la gravedad que hemos referido con anterioridad. En relación con el ciclo día-noche, Baxter encontró estas seis nociones:

- El Sol se oculta detrás de las montañas.
- Las nubes tapan el Sol.
- La Luna oculta al Sol.

- El Sol se mueve en torno a la Tierra cada día.
- La Tierra se mueve en torno al Sol cada día.
- La Tierra rota sobre su eje cada día.

El estudio de Vosniadou y Brewer (1994) es quizás de los más completos, tanto por la riqueza de las ideas y explicaciones del alumnado como por el intento de comprender cómo esas ideas y explicaciones cambian y evolucionan durante los procesos de construcción del conocimiento. Los autores parten del anteriormente descrito concepto de modelo mental, como estructuras y representaciones mentales dinámicas y evolutivas, condicionadas por presuposiciones, experiencias y creencias, con las que intentamos organizar coherentemente nuestra visión del mundo. Asumen, por tanto, que la construcción de los modelos mentales del ciclo día-noche está orientada y condicionada por presuposiciones ontológicas similares a las que constriñen los modelos mentales de la Tierra (los objetos físicos son sólidos y estables, de manera que caen cuando no tienen soporte, etc.) y por presuposiciones epistemológicas (los fenómenos físicos se explican en términos de causalidad).

De esas presuposiciones iniciales, probablemente comunes a todas las culturas, y de las experiencias y observaciones relacionadas con el día y la noche, ya sean reales (el Sol está por el día y no por la noche) o ya aparentes (la Luna se ve durante toda la noche), se derivaría la creencia, muy común entre los niños y las niñas, de que el día se produce por la aparición del Sol y la desaparición de la Luna y las estrellas, y que la noche resulta de la desaparición del Sol y la aparición de la Luna y las estrellas. Los diferentes modos que los niños y las niñas tengan de entender y justificar la aparición y desaparición de los objetos (aparecen y desaparecen solos; desaparecen cuando algo viene y los tapa; aparecen y desaparecen porque se mueven, etc.) darían lugar a diferentes modelos mentales, que varían en tanto que cambian los mecanismos explicativos de la aparición y desaparición de los astros.

Habría aún otro condicionante de la construcción y la evolución de los diferentes modelos mentales del ciclo día-noche: los modelos mentales de la forma de la Tierra, de tal manera que cuando un niño concibe la Tierra plana no sería capaz de explicar el día y la noche en términos de rotación de la Tierra. Y si su concepción de la Tierra se corresponde con un modelo mental inicial, explicará que el Sol desaparece, que algo lo tapa, o que se mueve, según entienda que el Sol se mueve o no. Y para el caso de una concepción esférica de la Tierra, el día y la noche se explicarán en función de modelos geocéntricos o heliocéntricos, de acuerdo con el concepto, estático o no, que se tenga del Sol.

En base a las explicaciones en relación con la situación del Sol durante la noche, con el ciclo día-noche, con el movimiento de la Luna y de las estrellas, Vosniadou y Brewer creyeron advertir varios modelos mentales del ciclo día-noche, que finalmente reagruparon en tres categorías, que llamaron modelos iniciales, sintéticos y científico. Los trabajos posteriores de Samarapungavan, Vosniadou y Brewer (1996) con niños de la India, y de Diakidoy, Vosniadou y Hawks (1997) con indios americanos confirman, en sus líneas generales, los postulados anteriores en relación con los tres grupos de modelos mentales del ciclo día-noche, si bien los nuevos estudios parecen aportar elementos clarificadores en cuanto a la influencia de los contextos culturales, a la hora de la formación de los modelos iniciales del ciclo día-noche mediante explicaciones animistas y elementos procedentes de la cultura popular.

Así, en el estudio de Samarapungavan, Vosniadou y Brewer surge la idea de que la Luna y el Sol aparecen y desaparecen por el océano, debajo de la Tierra. Explicación que sustituiría a la de los estudiantes americanos (y a otros, como los londinenses del trabajo de Baxter por ejemplo), que hacían desaparecer y aparecer al Sol y la Luna detrás de las montañas. Ello se derivaría del contexto cultural y geográfico en que unos y otros se mueven: los niños americanos viven lejos, física y culturalmente, del mar, en tanto que ocurre lo contrario con los niños indios (al igual que ocurría con los griegos en el trabajo de Vosniadou y Brewer, 1990).

Conviene resaltar dos hechos en esta investigación de Samarapungavan, Vosniadou y Brewer que contrastan, aunque los autores no lo hayan clarificado ni le hayan prestado atención, con la investigación de Vosniadou y Brewer. Primero, en la investigación de Samarapungavan casi todos los estudiantes asocian la Luna con la noche. Segundo, y en buena medida como consecuencia de lo anterior, ningún estudiante parece aceptar que la Luna pueda verse de día, ni siquiera los que mantienen los modelos más cercanos al científico.

Esta asociación persistente de la Luna con la noche de los niños indios no supone una diferencia con los niños americanos. En realidad se trata probablemente de una deficiencia en el cuestionario utilizado por Vosniadou y Brewer en 1990, 1992 y 1994, en la medida en que no había ninguna pregunta explícita, que intentara averiguar qué pensaban los niños del lugar, sobre la posibilidad de que se encuentre la Luna por el día y por la noche, deficiencia que fue suplida en el cuestionario utilizado por Samarapungavan, Vosniadou y Brewer en 1996.

También se suple esa deficiencia en el estudio de Diakidoy, Vosniadou y Hawks (1997), puesto que preguntan de manera clara dónde está el Sol por el día y por la noche y dónde está la Luna también por el día y por la noche, al tiempo que solicitan

explicaciones de cómo ocurren ambas cosas. Por eso, también entre los 26 niños de Lakota/Dakota, aparece una persistente asociación entre la noche y la Luna, a excepción de los cinco que mantienen un *modelo rotacional avanzado*. Los autores no lo clarifican suficientemente, pues no proporcionan las respuestas a las preguntas, pero parece claro que deben ser escasos, incluyendo a los cinco que tienen un modelo rotacional avanzado, los que saben que la Luna puede verse de día.

Diakidoy, Vosniadou y Hawks determinaron la existencia de cinco modelos mentales entre los niños de su estudio: rotacional terrestre avanzado, sintético rotacional terrestre, revolución del Sol y la Luna, mecanicista con el Sol y la Luna subiendo y bajando, y cultural animista. El modelo rotacional avanzado se caracteriza por entender que la Tierra rota en torno a su eje y se traslada alrededor del Sol y por atribuir la causa del ciclo día-noche al movimiento de rotación terrestre. El modelo sintético rotacional es el mantenido por aquellos niños que piensan que la Tierra rota en torno a su eje y que el Sol y la Luna están estáticos en posiciones opuestas. Es de día en la parte de la Tierra iluminada por el Sol. Y cuando esa parte de la Tierra se mueve hacia la zona de la Luna es de noche. La Luna está causalmente implicada en el ciclo día-noche, y produce la noche. El modelo de revolución se caracteriza por mantener a la Tierra estática en tanto que la Luna y el Sol, en posiciones opuestas, dan vueltas a la Tierra cada día, mientras que en el modelo mecanicista el Sol y la Luna suben y bajan alternativamente para explicar el día y la noche. En el modelo cultural animista se atribuyen movimientos al Sol y a la Luna mientras la Tierra permanece estática, pero esos movimientos se justifican en términos de intencionalidad o en base a las explicaciones mitológicas de su tribu: el Sol y la Luna se persiguen y cambian de sitio; están peleados y separados. También aparecen modelos mixtos e indeterminados.

Entre los niños de Lakota no aparece la explicación del ciclo día-noche que atribuye la desaparición del Sol a su ocultamiento por parte de las nubes, las montañas o la oscuridad, explicación que está presente en casi todos los estudios anteriores. Los autores no establecen ninguna conclusión sobre este aspecto, argumentando lo pequeño de la muestra, pero sí destacan el alto porcentaje (23%) de niños indios americanos que mantienen el modelo cultural-animista, que no aparecía en la investigación de Vosniadou y Brewer (1994). Para los autores, ello se derivaría de la importancia de la mediación cultural en la formación de los modelos mentales del ciclo día-noche, en la medida en que el animismo y el artificialismo son elementos de la mitología de las tribus indias.

Sin embargo, la investigación realizada por Marilyn Fleer (1997) con 15 niños australianos aborígenes de entre 4 y 8 años no parece confirmar la hipótesis de que esos niños mantengan un modelo animista y artificialista del ciclo día-noche influenciado

por su contexto cultural, y por tanto sustancialmente diferente a los niños no aborígenes. No obstante, debemos señalar que el trabajo de Fleer es muy limitado, tanto por la poca variedad de preguntas utilizadas como por la escasa categorización de las respuestas.

Con metodología parecida a la de Vosniadou y Brewer, aunque adaptada a edades más tempranas, Vega (2002) estudió las ideas de un grupo de niños y niñas de Educación Infantil de cinco años, confirmando que los niños y las niñas de Educación Infantil de Tenerife mantienen diversos y diferentes modelos iniciales del ciclo día-noche:

- **Modelo Mental Interruptor:** se piensa que Sol y Luna son el mismo astro sin movimiento. Por la noche el Sol se apaga y se convierte en Luna. Por el día la Luna *se enciende* y se convierte de nuevo en Sol.
- **Pantalla:** la llegada del día y de la noche se explican por la aparición y desaparición del Sol y la Luna, hecho causado y condicionado por el movimiento de nubes, que, a modo de toldo o pantalla, vienen a tapar alternativamente a ambos astros. Lo que caracteriza a esta explicación es el movimiento de las nubes, encargadas de hacer que el Sol y la Luna desaparezcan y dejen de verse. Una variante es el modelo de pantalla y arrastre: las nubes no sólo se encargan de tapar a los astros sino que también son capaces de arrastrarlos en su movimiento. Por la noche, las nubes llegan para ocultar al Sol y lo arrastran con ellas. De día ocurre un proceso inverso: las nubes regresan transportando al Sol y van a tapar y ocultar a la Luna.
- **Fuga:** Los niños que mantienen este modelo mental creen que el Sol y la Luna desaparecen alternativamente desplazándose hacia un lugar indeterminado del cielo. De día se va la Luna y viene el Sol. Por la noche ocurre lo contrario.
- **Eclipse:** uno de los dos astros está inmóvil, en tanto que el otro se desplaza y lo oculta. Hay dos variantes. En la primera el Sol se desplaza por la noche hacia un lugar indeterminado del cielo, y a partir de ese momento deja a la Luna al descubierto. Por el día el Sol regresa de nuevo para ponerse delante de la Luna. En el otro caso la Luna aparece tapada por una nube durante el día, pero al llegar la noche la Luna se desplaza y tapa al Sol. Por el día regresa de nuevo a «su nube». El modelo tiene alguna similitud con el que hemos llamado «interruptor», pero con una diferencia: el eclipsamiento se deriva del movimiento de un astro.
- **Ocultamiento en las nubes.** Para los alumnos que mantienen este modelo mental, tanto el Sol como la Luna tienen movimiento. De día la Luna se mueve para ocultarse tras las nubes al tiempo que el Sol, que permanece detrás de ellas por

la noche, se desplaza y se hace visible. De noche ocurre lo contrario: la Luna *regresa* y el Sol va a ocultarse a las nubes.

- Ocultamiento en las montañas. La Luna y el Sol se mueven para aparecer y desaparecer alternativamente, ocultándose o durmiendo detrás de las montañas. De noche se va el Sol para las montañas y viene la Luna. Por el día ocurre al revés.
- Traslación. De día el Sol aparece por el horizonte, al tiempo que la Luna desaparece también por el horizonte. Por la noche reaparece la Luna y desaparece el Sol. No siempre se afirma explícitamente que el Sol y la Luna se trasladan en torno a la Tierra, pero esa es la idea que se desprende de las manifestaciones infantiles. Es el modelo más evolucionado de los niños y niñas de Educación Infantil, porque ningún niño del grupo estudiado en Tenerife atribuye el ciclo día-noche a la rotación de la Tierra, como parecen decir algunos niños de esa misma edad estudiados por Valanides et al. (2000).

Las ideas alternativas del profesorado

Las ideas alternativas en relación con todos los conceptos aquí reseñados no son patrimonio exclusivo de los niños y de las niñas: también están presentes en las mentes de las personas adultas, como en su día mostró, entre otros, Schoon (1992). Y también forman parte, naturalmente, del conocimiento cotidiano de los estudiantes universitarios y del profesorado en ejercicio. Es por eso que, como algún autor ha señalado, muchas concepciones erróneas se originan en las clases, porque el profesorado tiene ideas similares a las que en el futuro tendrán los estudiantes.

La investigación de Jones (1988) daba cuenta de las ideas que algunos estudiantes de magisterio de Tasmania tenían en relación con las nociones del ciclo día-noche, fases lunares y causa de las estaciones, igual que hacían Dai y Capie (1990) en Taiwan, Ojala (1992) en Escandinavia, Skam (1994) en Australia, Camino (1995) en Argentina, Atwood y Atwood (1995; 1996; 1997), Schoon (1995; Schoon y Boone, 1998), Trundle et al. (2002), Ashcraft y Courson (2003) con estudiantes de magisterio americanos, Parker y Heywood (1998) con maestros ingleses, o Navarrete (1998, 2003) y Vega (2001, 2002) con estudiantes y maestros españoles.

En relación con el ciclo día-noche, algunas ideas alternativas son muy parecidas a las que sostienen los alumnos de menor edad, como expresamente mostraba Schoon

(1995) con los 122 estudiantes de magisterio de las universidades de Indiana participantes en su investigación: la proporción de estudiantes de magisterio que sostienen que el ciclo día-noche deriva del movimiento de la Tierra alrededor del Sol es casi tan alta como la del alumnado de quinto (18% maestros; 19.6% alumnado de quinto); tampoco existen diferencias significativas en el porcentaje que asegura que se deriva de la rotación de la Tierra (77% maestros; 67 % alumnado de quinto).

Los maestros argentinos de la investigación de Camino (1995) presentaban estas cuatro alternativas al modelo científico: 1) La Tierra rota sobre su eje sin trasladarse, ubicada en el centro de la Luna y Sol, diametralmente opuestos, y no rotan ni se trasladan. 2) La Tierra está en reposo, ubicada entre el Sol y la Luna, diametralmente opuestos, los que orbitan en torno a ella en 24 horas, por lo que de día se ve al Sol y de noche a la Luna. 3) La Tierra, que no gira sobre su eje, orbita al Sol en 24 horas. 4) Explicaciones vagas indicando que el Sol es tapado por la sombra de la Luna sobre la Tierra o que la Luna tapa al Sol.

Esquemas no muy diferentes encontró Vega (2001) en una muestra de 96 maestros en ejercicio de Tenerife. Mientras que algo más de la mitad del profesorado (53 de los 96) tenía una representación científica del ciclo día-noche, había 28 profesores que mantenían una representación rotacional. Es decir, atribuyen el ciclo día-noche a la rotación terrestre, pero están convencidos de que el día tiene que ver con la presencia del Sol y la noche con la de la Luna, que aparecen en el cielo alternativamente porque permanecen estáticos en uno y otro lado de la Tierra. Cinco profesores explican el ciclo día-noche por la revolución diaria del Sol y la Luna en torno a la Tierra: el Sol sale por un lado y se pone por el otro, y después le toca el turno a la Luna. Cuando el Sol nos ilumina es de día; la noche es el tiempo que la luz, más escasa, proviene de la Luna. Dos de esos cinco profesores agrupados en este *modelo de revolución* tienen una doble explicación: *saben y explican* a sus alumnos que día y noche están relacionados con la rotación de la Tierra, pero *saben* también que son el Sol y la Luna los que se mueven alrededor de la Tierra.

Un profesor señala que el día y la noche se derivan de la aparición y desaparición alternativa del Sol y de la Luna detrás de las montañas, puesto que considera que la Tierra es plana, concepción muy frecuente entre los niños, como hemos visto anteriormente, pero que no se había encontrado en estudios realizados con maestros. Tres profesores mantienen una representación de ocultamiento y eclipse parecida a las explicaciones recogidas por Camino, si bien en el trabajo de Vega los profesores realizan dibujos: la noche se produce porque la Luna viene y tapa al Sol, en tanto que por el día la Luna sufre un desplazamiento que permite que el

Sol aparezca de nuevo, como explicaban los niños de los trabajos anteriormente reseñados.

Las explicaciones en relación con las fases de la Luna aparecen igual de confusas, como mostró Cohen (1982) en un estudio con 50 estudiantes de magisterio y maestros en ejercicio americanos, y como luego señalaron otros trabajos (Jones, 1988; Dai y Capie, 1990; Mant y Summers, 1993; Callison y Wright, 1993; Skam, 1994; Schoon, 1995; Camino, 1995; Schoon y Boone, 1998; Parker y Heywood, 1998; Martínez-Peña y Gil-Quílez, 2001; Abell, Martini y George, 2001; Trundle, Atwood y Christopher, 2002). Los diferentes estudios muestran que sólo una pequeña parte del profesorado es capaz de explicar satisfactoriamente las fases lunares (12% Cohen; 3% Jones; 10% Mant y Summers; 8% Camino; 10% y 18% Parker y Heywood) y que las principales ideas alternativas son semejantes a las mantenidas por los niños, es decir que algo se interpone en el camino de la Luna, obscureciéndola parcialmente, considerando generalmente a la Tierra como objeto que se interpone (60% Mant y Summers; 62% Schoon; 67% Schoon y Boone; 60% Skam).

No menor es la confusión del profesorado a la hora de explicar la causa de las estaciones y la diferente insolación según las regiones terrestres, como se hacía evidente en la investigación de Ojala (1992) con 87 estudiantes de magisterio escandinavos y en las ya citadas de Mant y Summers (1993), Schoon (1995) y Camino (1995), así como los más recientes de Atwood y Atwood (1996), Dickinson, Flick y Lederman (1998), DeLaughter et al. (1998), Parker y Heywood (1998), Schoon y Boone (1998), Navarrete (1998; 2003), Vega (2002), Trundle et al. (2002), Ashcraft y Courson (2003). En casi todos los casos las ideas alternativas tienen que ver con la mayor o menor distancia de la Tierra y el Sol.

Así, 11 de los 20 maestros entrevistados por Mant y Summers explicaban los cambios estacionales en función de la distancia de la Tierra al Sol; 38 de los 49 maestros entrevistados por Atwood no son capaces de explicar correctamente el fenómeno, y 18 señalan expresamente que los cambios estacionales derivan principalmente de la distancia al Sol; de acuerdo con Schoon, el 82,8% de los maestros de Indiana sostienen que el verano es más caluroso porque la Tierra está más cerca del Sol (porcentaje que es bastante más alto que el del alumnado de quinto, 77,6%); y el 78% de los maestros americanos entrevistados por Schoon y Boone creen que el verano tiene lugar cuando la Tierra está más cerca del Sol. Otros datos parecen mejores: En el estudio de DeLaughter solamente la cuarta parte de los 149 estudiantes de magisterio americanos entrevistados atribuye a la distancia los cambios estacionales; sólo el 37% de los sujetos del estudio de Atwood y Atwood (1996) atribuyen los cambios a la distancia.

Implicaciones para las actividades de enseñanza-aprendizaje

Cuando Nussbaum y Novack realizaron su estudio inicial en relación con los conceptos infantiles acerca de la Tierra como cuerpo cósmico, no encontraron diferencias significativas sobre la base de las lecciones previas recibidas. Sin embargo, la investigación realizada con los niños de Israel (Nussbaum, 1979) parecía apuntar que sí podían verse influidos a largo plazo por una enseñanza realmente efectiva. Ésto le llevó a planificar unos años después una lección de enseñanza personalizada con alumnos de segundo grado, también de Israel. Los resultados (Nussbaum y Sharoni-Dagan, 1983) parecen indicar que un tratamiento didáctico, explícito y directo, de los conceptos clave relacionados con la Tierra puede ser efectivo para el cambio conceptual, incluso con niños pequeños.

Esa esperanzada propuesta era en buena medida compartida por Sneider y colaboradores en 1983 y 1986. Sneider y Ohadi (1998), retomando aquellos estudios, analizaron las ideas de 539 estudiantes de cuarto a octavo (entre 9 y 14 años) pertenecientes a 18 clases de diez ciudades diferentes de los EE.UU., para evaluar la mejora de los conceptos relacionados con la forma de la Tierra y con la gravedad después de trabajar en sus respectivas aulas la unidad didáctica *Earth, Moon, Stars* diseñada por Sneider. Los resultados presentados por los autores parecen mostrar que las ideas acerca de la forma de la Tierra y de la gravedad pueden ser cambiadas mediante técnicas de instrucción de tipo constructivista.

En ese sentido, los investigadores quedaron sorprendidos al comprobar que después de la instrucción el porcentaje de alumnos de cuarto y quinto que daban respuestas correctas superaba al porcentaje del alumnado de séptimo y octavo, que también habían sido instruidos en los mismos conceptos. Sin poder explicar tales avances, los autores especulan que el alumnado de menor edad está en un período evolutivo más apropiado para desarrollar y cambiar sus ideas alternativas que el alumnado de más edad, debido seguramente a que esas ideas llevan más tiempo incorporadas en sus esquemas mentales. Otra posibilidad apuntada por Sneider y Ohadi es que el profesorado de los niños más jóvenes pudiera estar mejor capacitado para llevar a cabo la unidad didáctica diseñada y que favorecieran una mayor flexibilidad mental en el alumnado.

Vosniadou y Brewer (1994; Vosniadou y Ioannides, 1998) señalaron que el progreso desde los modelos iniciales hacia el modelo científico no derivaría tanto en un tratamiento educativo y didáctico explícito de la forma que tiene la Tierra, de las nociones de gravedad o del día y la noche, sino que se trataría más bien de un proceso gradual, lento y necesario, que pasaría por los estadios intermedios de los modelos sintéticos,

con los cuales los estudiantes reconcilian sus creencias y presuposiciones acerca de la Tierra plana y la necesidad de un sostén para los objetos con la nueva información recibida en relación con la forma esférica de la Tierra.

Por eso los autores plantean que lo que realmente debe trabajarse a nivel escolar, en términos de cambio conceptual, son las principales creencias y presuposiciones que están en la base de los modelos mentales sintéticos y que condicionan su formación. Y sin olvidar, por otra parte, que los modelos mentales también están supeditados a las ideas y creencias tomadas de los contextos socioculturales, como sostiene Vosniadou (1995) después de comparar las explicaciones y modelos expresados por niños de los EEUU, de Grecia, de la India y de Samoa.

Los trabajos de Osborne et al. (1994) y de Sharp (1996), como hemos señalado, pusieron de manifiesto la importancia de la introducción de la astronomía en el currículo. Otros autores señalaron la importancia de las visitas y actividades realizadas en planetarios, como Frazee (1984) y Dunlop (2000). Otros estudiaron las posibilidades de mejorar las ideas del alumnado con diferentes estrategias. Así, Callison y Wright (1993), Parker y Heywood (1998) y Stahly et al. (1999) dieron cuenta de la importancia y limitaciones de los modelos físicos y tridimensionales; Kanssagalo (1994) mostró la importancia de actividades de simulación en el ordenador; Marshall (1996) evaluó las posibilidades del vídeo para explicar las fases de la Luna. Tanto Foster (1996) como Brandou (1997), Rillero, Gonzalez y Moy (2000) y Vega (2002) propusieron actividades de observación directa, solicitando la participación familiar. Por su parte, García, Mondelo y Martínez (1995), Stahly, Krockover y Shepardson (1999), Williams-Norton (1999), Barnett y Morran (2002), Vega (2002), Navarrete (2003) intentaron mostrar que los cambios conceptuales pueden tener lugar mediante distintas propuestas y estrategias de tipo constructivista realizadas en las aulas.

A modo de conclusión: dificultades y cuestiones pendientes de estudio

Si bien los resultados de estos últimos trabajos son esperanzadores en cuanto a las posibilidades de una intervención educativa eficaz, debe tenerse en cuenta que también Kikas (1998) había obtenido buenos resultados en Estonia con 20 niños de parecidas edades (entre 10 y 11 años), que se mantenían dos meses después de las actividades y

las explicaciones y, sin embargo, al cabo de cuatro años, mantenían de nuevo ideas y explicaciones inadecuadas, como si nunca hubieran entendido y asimilado lo que se les había enseñado. Por eso pudieron decir Finegold y Pundak (1991), después de estudiar las ideas de casi 900 estudiantes de siete escuelas diferentes, que las escuelas parecen contribuir poco al conocimiento astronómico de sus alumnos.

En ese sentido, acaso, es hora y conveniente que las investigaciones se centren más en la formación científica y didáctica del profesorado con el fin de mejorar la comprensión de los maestros. La tarea parece asequible a corto plazo, si hemos de hacer caso de las propuestas de Callison y Wright (1993), Camino (1995), Atwood y Atwood (1996, 1997), Parker y Heywood (1998), Navarrete (1998, 2003), Trundle, Atwood y Christopher (2002), Ashcraft y Courson (2003).

Algunos autores han observado que ciertos errores pueden derivar de engañosas representaciones mentales causadas por las ilustraciones de los libros (Vosniadou, 1991; Ojala, 1992), pero existen pocos estudios dedicados a analizar tales errores y las implicaciones que se derivan para la enseñanza. Porque lo cierto es que en los libros y textos escolares existen grandes lagunas, errores e incoherencias a la hora de desarrollar conceptos tan cotidianos como el día, la noche, la rotación y la traslación terrestres (Vega, 1996, 2003; Lukas y Cohen, 1999; Martínez-Peña y Gil-Quílez, 2001; Vega y Marrero, 2002). Muchas de las ideas alternativas del profesorado parecen derivar precisamente de las limitaciones de los libros de texto, que condicionan sus puntos de vista desde la época de estudiantes, contribuyendo a reforzar las creencias y causalidades erróneas. Eso vendría a explicar por qué las equivocaciones y omisiones de los libros de texto se reproducen y se mantienen de manera persistente, sin que el profesorado las advierta. Una revisión de los contenidos de los libros de texto parece ineludible y urgente.

Referencias bibliográficas

- ABELL, S.; MARTINI, M.; GEORGE, M. (2001): «“That’s What Scientists Have To Do”»: Preservice Elementary Teachers’ Conceptions of the Nature of Science During a Moon Investigation», en *International Journal of Science Education*, 23 (11), p. p. 1095.
- ALBANESE, A.; DAHONI NEVES, M. C.; VICENTINI, M. (1997): «Models in Science and in Education: A Critical Review of Research on Students’ Ideas About the Earth and Its Place in the Universe», en *Science and Education*, 6, pp. 573.

- ASHCRAFT, P.; COURSON, S. (2003): «Effects of an Inquiry-Based Intervention to Modify Pre-Service Teachers' Understanding of Seasons, Annual Meeting of the National Association for Research», en *Science Teaching*, March, Philadelphia, PA.
- ATWOOD, V. A.; ATWOOD, R. K. (1995): «Preservice Elementary Teachers' Conceptions of What Causes Night and Day», en *School Science and Mathematics*, 95, pp. 290-294.
- ATWOOD, R. K.; ATWOOD, V. A. (1996): «Preservice Elementary Teachers' Conceptions of the Causes of Seasons», en *Journal of Research in Science Teaching*, 33, pp. 553-563.
- ATWOOD, R. K.; ATWOOD, V. A. (1997): «Effects of Instruction on Preservice Elementary Teacher's Conceptions of the Causes of Night and Day and the Seasons», en *Journal of Science Teacher Education*, 8 (1), pp. 1-13.
- BARNETT, M.; MORRAN, J. (2002): «Addressing Children's Alternative Frameworks of the Moon's Phases and Eclipses», en *International Journal of Science Education*, 24(8), pp. 859.
- BAXTER, J. (1989): «Children's understanding of familiar astronomical events», en *International Journal of Science Education*, 11, pp. 502-513.
- BRANDOU, B. (1997): «Backyard Astronomy: Observing Moon Phases», en *Science and Children*; 34 (8), pp. 18-21.
- CALLISON, P. L.; WRIGHT, E. L. (1993): «The Effect of Teaching Strategies Using Models on Preservice Elementary Teachers' Conceptions About Earth-Sun-Moon Relationships», en *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, Atlanta.
- CAMINO, N. (1995): «Ideas previas y cambio conceptual en astronomía. Un estudio con maestros de primaria sobre el día y la noche, las estaciones y las fases de la Luna», en *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (1), pp. 81-96.
- COHEN, M. (1982): «How can sunlight hit the Moon in we are in the dark?: Teacher's concepts of phases of the Moon», *Annual conference on educational research*. Bloomington, Indiana.
- DAI, M. E.; CAPIE, W. (1990): «Misconceptions about the Moon held by preservice teachers», en *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. Atlanta.
- DE MANUEL, J. (1995): «¿Por qué hay veranos e inviernos? Representaciones de estudiantes y de futuros maestros sobre algunos aspectos del modelo Sol-Tierra», en *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (2), pp. 227-236.
- DELAUGHTER, J. E.; STEIN, S.; STEIN, C. A.; BAIN, K. R. (1998): «Preconceptions Abound Among Students in an Introductory Earth Science Course», en *EOS Transactions*, 79, p. 429.

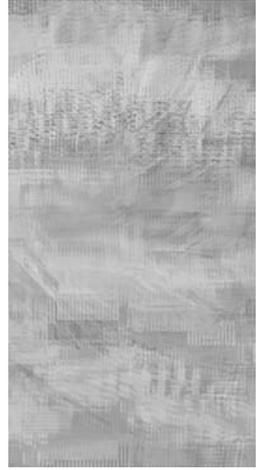
- DIAKIDOY, I.A.; VOSNIADOU, S.; HAWKS, J.D. (1997): «Conceptual change in astronomy: models of the Earth and the day/night cycle in american-Indian children», en *European Journal of Psychology of Education*, 12 (2), pp. 159-184.
- DICKINSON, V.; FLICK, L.; LEDERMAN, N. (1998): «Student and teacher conceptions about astronomy: influences on changes in their ideas», *Annual international conference of the Association for the Education and Teachers in Science*. Minneapolis.
- DOVE, J. (1998): «Alternative conceptions about the weather», en *The School Science Review*, 79, pp. 65.
- DUNLOP, J. (2000): «How Children Observe the Universe», *Publications of the Astronomical Society of Australia*, 17, pp. 194-206. [http:// atnf.csiro.au/pasa/17_2/](http://atnf.csiro.au/pasa/17_2/)
- FINEGOLD, M.; PUNDAK, D. (1991): «A study of change in student's conceptual frameworks in astronomy», en *Studies in Educational Evaluation*, 17, (1), pp. 151-166.
- FLEER, M. (1997): «A cross-cultural study of rural australian aboriginal children's understandings of night and day», en *Research in Science Education*, 27, (1), pp. 101-116.
- FOSTER, G.W. (1996): «Look to the Moon», en *Science and Children*; 34, (3,) pp. 30-33.
- FRAZEE, B. (1984): «Children's understandig of night and day», en *Meeting of the National Council of the Social Studies*. Washintg D.C.
- GARCÍA, S.; MONDELO, M.; MARTÍNEZ, C. (1995): «¿Qué vemos en el cielo? Una introducción a la enseñanza de la astronomía», en. Suplemento nº 44 de *Aula*, 44.
- HAUPT, G.W. (1948): «First grade concepts of the Moon, Part I», en *Science Education*, 32, pp. 258-262.
- (1950): «First grade concepts of the Moon, Part II», e. En *Science Education*, 34, pp. 224-234.
- JONES, B. (1988): «Primary teacher student's explanations of the day and night, the seasons and crescent Moon», en *Conference of the New Zealand Association for Research in Education*. Massey University.
- JONES, B. L.; LYNCH, P.; REESINK, C. (1987): «Children's conceptions of the Earth, Sun and Moon», en *International Journal of Science Education*, 9, (1), pp. 43-53.
- KANSSAGALO, M. (1994): «Children's independent exploration of a natural phenomenon by using a pictorial computer simulation», en *Journal of Computing in Cbildhood Education*, 5, pp. 285-297.
- KIKAS, E. (1998): «The impact of teaching on students' definitions and explanations of astronomical phenomena», en *Learning and Instruction*, 8, (5), pp. 439-454.
- KLEIN, C.A. (1982): «Children's concepts of the Earth and Sun: a cross cultural study», en *Science Education*, 65, pp. 95-107.

- LANCIANO, N. (1989): «Ver y hablar como Tolomeo y pensar como Copérnico», en *Enseñanza de las Ciencias* 7, (2), pp. 173-182
- LIGHTMAN, A.; SADLER, P. (1993): «Teacher predictions versus actual student gains», en *The Physics Teacher*, 31, pp. 162-167.
- LUKAS, K. B.; COHEN, M. R., (1999): «The changing seasons: teaching for understanding», en *Australian Science Teacher's Journal*, 45, (4), pp. 9-17.
- MALI, G. B.; HOWE, A. (1979): «Development of Earth and gravity concepts among nepali children», en *Science Education*, 63, pp. 685-691
- MANT, J.; SUMMERS, M. (1993): «Some primary-school teacher's understanding of the Earth place in the universe», en *Research Papers in Education*, 8, (1), pp. 101-129
- MARSHALL, L. A. (1996): «Bringing the Moon into the classroom», en *Physics Teacher*, 34, (6), pp. 360-61.
- MARTÍNEZ-PEÑA, B.; GIL-QUÍLEZ, M. J. (2001): «The importance of images in astronomy education», en *International Journal of Science Education*, 23, (11), pp. 1125-1135.
- NAVARRETE, A. (1998): «Una experiencia de aprendizaje sobre los movimientos del sistema Sol/Tierra/Luna en el contexto de formación de maestros», en *Investigación en la Escuela*, 34.
- (2003): *Obstáculos y dificultades en la evolución de las estructuras coceptuales y epistemológicas de los futuros maestros: un estudio de casos sobre el fenómeno de las estaciones*. Tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
- NOBES, G.; MOORE, D.; MARTIN, A.; CLIFFORD, B.; BUTTERWORTH, G.; PANAGIOTAKI, G.; SIEGAL, M. (2003): «Children's understanding of the earth in a multicultural community: Mental models or fragments of knowledge?», en *Developmental Science*, 6, (1), pp. 74-87.
- NUSSBAUM, J. (1979): «Childrens conceptions of the Earth as a cosmic body: a cross-age study», en *Science Education*, 63, pp. 83-93.
- NUSSBAUM, J.; NOVAK, J. D. (1976): «An assessment of childrens concepts of the Earth utilizing structural interwiews», en *Science Education*, 60, pp. 535-550
- NUSSBAUM, J.; SHARONI-DAGAN, N. (1983): «Changes in second grade children's conceptions about the Earth as a cosmic body resulting from a short series of audio-tutorial lessons», en *Science Edcation*, 67, (1), pp. 99-114
- OJALA, J. (1992): «The third planet», en *International Journal of Science Education*, 14, (2), pp. 191-200
- OSBORNE, J.; BLACK, P. J.; WADSWORTH, P.; MEADOWS, J. (1994): *Space research report: the Earth in space*. Liverpool, Liverpool University Press.
- PANAGIOTAKI, G. (2001): «Children's ideas of the Earth: A methodological comparison», en *9th European EARLI Conference*, Fribourg, Switzerland.

- PARKER, J.; HEYWOOD, D. (1998): «The Earth and beyond: developing primary teacher's understanding of basic astronomical events», en *International Journal of Science Education*, 20, (5), pp. 503-520.
- RILLERO, P.; GONZALEZ-JENSEN, M.; MOY, T. (2000): «Moon Watch: A Parental-Involvement Homework Activity», en *Science Activities*, 36, (4), pp. 11-15.
- ROALD, I.; MIKALSEN, O. (2000): «What are the Earth and the Heavenly Bodies Like? A Study of Objectual Conceptions Among Norwegian Deaf and Hearing Pupils», en *International Journal of Science Education*, 22, (4), pp. 337.
- (2001): «Configuration and dynamics of the Earth-Sun-Moon: an investigation into conceptions of deaf and learning pupils», en *International Journal of Science Education*, 23, (4), pp. 423-440
- SADLER, P. M. (1987): «Misconceptions in astronomy», en NOVAK (ed.), *Proceedings of the 2nd international seminar on misconceptions and educational strategies in science and maths*, vol 3, pp. 422-425, Ithaca, Cornell University Press.
- SAMARAPUNGAN, A.; VOSNIADOU, S.; BREWER, W. F. (1996): «Mental models of the Earth, Sun and Moon: Indian children's cosmologies», en *Cognitive Development*, 11, pp. 491-521
- SCHNEPS, M. P. (1989): *A Private Universe* (Video). San Francisco, Astronomical Society of the Pacific.
- SCHOON, K. J. (1992): «Students alternative conceptions of Earth and space», en *Journal of Geological Education*, 40, pp. 209-214.
- (1995): «The origin and extent of alternative conceptions in the Earth and space sciences: a survey of pre-service elementary teachers», en *Journal of Elementary Sciences Education*, 7, (2), pp. 27-46.
- SCHOON, K. J.; BOONE, W. J. (1998): «Self-Efficacy and Alternative Conceptions of Science of Preservice Elementary Teachers», en *Science Education*, 82, (5), pp. 553-568.
- SCHOULTZ, J.; SÄLJÖ, R.; WYNDHAMN, J. (2001): «Heavenly talk: Discourse, artifacts and children's understanding of elementary astronomy», en *Human Development*, 44, pp. 103-118.
- SHARP, J. G. (1996): «Children's astronomical beliefs: a preliminary study of year 6 children in south-west England», en *International Journal of Science Education*, 18, (6), pp. 685-712.
- SKAM, K. (1994): «Determining misconceptions about astronomy», en *Australian Science Teachers Journal*, 40, (3), pp. 63-67 (1994).
- SNEIDER, C.; PULOS, S. (1983): «Children's cosmographies: understanding the Earth's shape and gravity», en *Science Education*, 67, pp. 205-221.

- SNEIDER, C. I.; OHADI, M. M. (1998): «Unraveling Student's Misconceptions about the Earth shape and gravity», en *Science Education*, 82, (2), pp. 265-284.
- STAHLY, L.; KROCKOVER, G.; SHEPARDSON, D. (1999): «Third grade student's ideas about the lunar phases», en *Journal of Research in Science Teaching*, 36, pp. 159-177.
- TRUMPER, R. (2001): «A Cross-Age Study of Junior High School Student's' Conceptions of Basic Astronomy Concepts», en *International Journal of Science Education*, 23, (11), pp. 1111-1123.
- TRUNDLE, K. C.; ATWOOD, R. K.; CHRISTOPHER, J. E. (2002): «Preservice Elementary Teacher's' Conceptions of Moon Phases Before and After Instruction», en *Journal of Research in Science Teaching*, 39, (7), p. 633.
- VALANIDES, N.; GRITSI, F.; KAMPEZA, M.; RAVANIS, K. (2000): «Changing Pre-School Children's Conceptions of the Day/Night Cycle», en *International Journal of Early Years Education*, 8, pp. 27-39.
- VEGA, A. (1996): «Ideas Precopernicanas en nuestros libros de texto», en *Revista de Educación*, 311, pp. 339-354.
- (2001): «Tenerife tiene seguro de Sol (y de Luna): Representaciones del profesorado acerca del día y la noche», en *Enseñanza de las Ciencias*, 19, pp. 31-44.
- (2002): *Sol y Luna, una pareja precopernicana. Estudio del día y la noche en Educación Infantil*. (CD Rom), Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- (2003): «El día y la noche en los cuentos», en *Currículum*, 16, pp. 61-73.
- VEGA, A.; MARRERO, J. (2002): «El hechizo de la elipse», en *Relación Secundaria-Universidad. Encuentros de didáctica de las ciencias*, v. 2, pp. 624-632. La Laguna, Universidad.
- VOSNIADOU, S. (1991): «Designing curricula for conceptual restructuring: lessons from the study of knowledge acquisition in astronomy», en *Journal of curriculum studies*, 23, (3), pp. 219-237.
- (1995): «Universal and culture-specific properties of children's mental models of the Earth», en HIRSCHFELD & GELMAN (eds.), *Domain specificity in Cognition and Culture*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VOSNIADOU, S.; BREWER, W. F. (1990): *A cross-cultural investigation of children's conception about the Earth, the Sun and the Moon: Greek and American data*. Technical Report 497. Urbana Champaign, University of Illinois.
- (1992): «Mentals models of the Earth: a study of conceptual change in childhood», en *Cognitive Psychology*, 24, pp. 535-585
- (1994): «Mentals models of the day/night cycle», en *Cognitive Science*, 18, pp. 123-283.

- VOSNIADOU, S.; IOANNIDES, C. (1998): «From conceptual development to science education: A psychological point of view», en *International Journal of Science Education*, 20, pp. 1213-1230.
- Williams-Norton, M. (1999): «An umbrella for all seasons», en *Primary Science Review*, 57, pp. 8-9.
- Yuckemberg, A. (1962): «Children's understanding of certain concepts of astronomy in the first grade», en *Science Education*, 46, pp. 148-150.



Ensayos e informes

La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen

Manuela Caballero Murillo

Doctora con mención europea y profesora

Isabel Cuadrado Gordillo

Doctora y profesora titular de la UEX

Resumen

El artículo aborda cómo la enseñanza de las lenguas constituye una de las funciones clave de la escolarización. Los progresos de las didácticas de las lenguas han contribuido a mejorar su enseñanza. La concepción de que era suficiente conocer bien una lengua para enseñarla ha dado paso a una reflexión sobre su significación y a la certeza de que el proceso de enseñanza y aprendizaje implica conocimientos actualizados y una especialización rigurosa. Es necesario conocer las variables sociolingüísticas, pedagógicas y políticas que entran en juego.

La sociolingüística y lo sociolingüístico están vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de lenguas a nivel social, nivel en el que se determina la política de enseñanza de lenguas de una comunidad; a nivel cultural donde la lengua es el instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; a nivel comunicativo donde la lengua es un mecanismo básico de interacción y a nivel lingüístico.

Palabras clave: didáctica lingüística, sociolingüística, emigración.

Abstract: *Sociolinguistics and the teaching of the language and culture of origin*

This essay addresses language teaching as a key area over the schooling period. Recent developments in language teaching methodology have contributed to improve language teaching. The long-established belief that it was enough to merely know a language in order to teach it has given way to reflection on the significance of language teaching and learning. There is now a firm understanding that the process of language teaching and learning

demands up-to-date knowledge as well as rigorous specialisation. It is essential to know the sociolinguistic, pedagogical and political factors that come into play in the acquisition of languages.

Sociolinguistics and sociolinguistic issues are closely linked to the teaching and learning processes in language acquisition from a social perspective (where the language teaching policy of a community is defined); from a cultural perspective (where language is the instrument of communication between individuals and their surroundings) and from a communication perspective (where language is a basic tool for linguistic interaction).

Key words: language teaching methodology, sociolinguistics, emigration.

Introducción

«El niño que llega a la escuela no es una tabla rasa o un terreno virgen. Es imposible abstraerse de lo que él representa, de su cultura, cultura que no es la de sus padres, ni la de sus compañeros, y aún menos la de la escuela».

J. M., enseñante, 1988. (Citado en Odysea, 1994, p. 82)

La enseñanza de las lenguas, de acuerdo con Moreno Fernández (2000), no puede llevarse a cabo sin tener en consideración las comunidades y los entornos socioculturales concretos.

Desde esta perspectiva hemos de contemplar la situación particular de bilingüismo en que se encuentran los alumnos hijos de emigrantes -que llegan a la escuela practicando en el contexto familiar, una lengua distinta (lengua de origen) a la lengua de enseñanza (lengua de acogida)-, con el fin de dar respuesta a interrogantes, como las consecuencias que pueden tener en el aprendizaje de la lengua de acogida, los conocimientos ya adquiridos en su lengua de origen y si esta situación puede influir en su éxito o fracaso escolar. Para ello, nos detendremos en el análisis del bilingüismo particular de los emigrantes y pasaremos a la concepción de lengua de origen, para analizar después los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto de la lengua de origen como de una segunda lengua, y propondremos algunos planteamientos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura de origen de los alumnos en situación de emigración.

Factores que intervienen en la adquisición de lenguas

Vamos a enumerar a continuación, los distintos factores que intervienen de manera imprescindible en el proceso de adquisición de lenguas. Estos factores son los siguientes: la lengua meta, que será *el objeto de aprendizaje, el sujeto de aprendizaje* que es el elemento clave de todo el proceso y el contexto (social), es decir, un medio o un ambiente para el aprendizaje.

Todos y cada uno de ellos los abordaremos en los puntos siguientes, contemplándolos desde la situación de emigración en la que nos situamos. Por ello, *el objeto de aprendizaje* sería la lengua de origen, que es minoritaria en situación de emigración; *el sujeto de aprendizaje*, provisto de un bilingüismo particular; y el contexto en el que estamos inmersos, donde los niños emigrantes van a recibir un aprendizaje formal de la lengua y el país de origen, siguiendo los mismos métodos de aprendizaje que los autóctonos. Pero el *contexto* familiar de ambas situaciones de aprendizaje es diferente: el niño emigrante está en contacto en el seno de su familia con la lengua de origen que difiere de la lengua de enseñanza, mientras que para el autóctono hay un *continuum* lingüístico. Este hecho conduce al citado bilingüismo particular de los emigrantes y a una situación de aprendizaje especial, hayan nacido o no en el país de residencia.

La lengua minoritaria en la escuela

Desde 1951, año en que la UNESCO celebra una reunión de especialistas en el uso de lenguas vernáculas en la enseñanza y de la que es conocida la afirmación «es axiomático que el mejor medio para enseñarle a un niño es su lengua materna» (UNESCO, 1953, p.11), ha crecido la tendencia en todo el mundo a potenciar el papel de las lenguas minoritarias en los currículos escolares. En todos los debates se esgrimían argumentos a favor de su enseñanza y que coincidían, si no de forma total, sí parcialmente, con los argumentos que recogen Appel y Muysken (1996, pp. 91-95). Entre estos argumentos, ocho en total, establecen una división en dos grupos: un primer grupo formado por cinco de ellos, que se refieren a la situación educativa y al futuro de los niños de lenguas minoritarias, y un segundo grupo de tres argumentos que exponen los objetivos generales de los grupos minoritarios y de las sociedades, división hecha en función de la claridad, no por la independencia entre ellos ya que es obvia la interrelación entre desarrollo social y sociedad.

Vamos a ir desgranando cada uno de esos argumentos empezando por los incluidos en el primer grupo referido a la situación educativa y el futuro de los niños de lenguas minoritarias:

- Hay coincidencia en que la primera lengua del niño suele ser el mejor instrumento de aprendizaje y que la lectura y la escritura en la primera lengua debe ser anterior a la alfabetización en la segunda lengua. Esto garantizaría el progreso académico. Larson et al. (1981) describen los efectos negativos para los niños hablantes de Amuesa, de la selva del Perú, a los que se les imponía un currículum completamente en español.
- El desarrollo cognitivo de los niños que no reciben ningún tipo de enseñanza en su lengua primera en la escuela, se retrasará. En el caso de las lenguas minoritarias hay que tener en cuenta que el desarrollo lingüístico no se estimula fuera de la escuela por lo que deberá ser ella la que asuma esta función. Cummins (1981) ha desarrollado la hipótesis del «umbral» según la cuál se ha de alcanzar, en primer lugar, un nivel «umbral» en la primera lengua (también en la segunda) para un buen desarrollo cognitivo.
- La imagen de los niños de lengua minoritaria se ve dañada cuando en la escuela no le proporcionan ningún tipo de enseñanza, siendo alfabetizados sólo en la lengua mayoritaria, hecho que convierte a dicha lengua minoritaria en un medio de comunicación menos valorado.
Para Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977, p. 20) si la escuela no tiene en cuenta las lenguas minoritarias «se convierte para los niños en un lugar en el que no existe ni su lengua ni su cultura, en donde posiblemente ni ellos son bien aceptados, un lugar en donde su identidad social se ve cuestionada y socavada».
- Si el niño utiliza la lengua minoritaria en su proceso de instrucción, se suavizará el impacto cultural y lingüístico que sufren en el proceso de transición de casa a la escuela, por un lado, y, por otro, contribuirá a tener una imagen de sí mismo más positiva.
- El último argumento incide en la necesidad de la enseñanza de la primera lengua del niño para conseguir una correcta adquisición de la lengua mayoritaria. En relación con este argumento cabe señalar a Cummins (citado por Müller, 1995, p. 182), que ha desarrollado la *hipótesis del desarrollo interdependiente* para explicar la relación entre la enseñanza de la lengua minoritaria y la adquisición de la lengua mayoritaria.

Además de estos cinco argumentos, tal y como señalábamos anteriormente, Appel y Muysken (op. cit.) añaden otros tres en relación a los objetivos generales de las

sociedades y los grupos minoritarios: en primer lugar, destacan el hecho de que la enseñanza de la lengua minoritaria ayudará a evitar una asimilación forzada a la sociedad de acogida de los grupos en minoría y contribuirá al sentimiento de que un país puede beneficiarse del hecho que en él se hablen muchas lenguas; en segundo lugar, la enseñanza de la lengua minoritaria reforzará la identidad cultural de los grupos minoritarios y mejorará las relaciones sociales y culturales entre ellos y el resto de la sociedad; y, por último, la enseñanza de la lengua minoritaria en países del tercer mundo puede convertirse en el mejor modo de llegar hasta grupos aislados que pueden no sólo alfabetizarse en la lengua nativa y en la lengua mayoritaria, sino también pueden tener información sobre su país de manera general.

Hasta aquí hemos señalado las razones por las que es conveniente la enseñanza de la lengua minoritaria, en las que coinciden ampliamente los distintos autores estudiosos del tema, pero también nos muestran argumentos en contra de la enseñanza de las lenguas minoritarias, entre los que destacamos los siguientes: a) si todos los ciudadanos de un país son educados en la misma lengua, se fomentará su identidad cultural, su unidad social y su unidad política. Desde este punto de vista, la lengua minoritaria tendría un papel marginal en la escuela ya que podría poner en peligro la unidad del país y, por otro lado, cuando grupos distintos se educan en lenguas distintas, la distancia social entre ellos se acrecienta; b) los niños deben recibir la enseñanza en la lengua mayoritaria para garantizar un futuro socioeconómico positivo; c) la falta de recursos para organizar una enseñanza de lenguas minoritarias dada la variedad de grupos existentes. Y, para concluir, d) ocurre que, a veces, son los mismos padres los que se oponen a la enseñanza de la lengua minoritaria reforzando de esta manera el prejuicio general en contra de la misma.

Skutnabb-Kangas (1978, p. 119) apunta otro argumento que está oculto: la no enseñanza de lenguas minoritarias no es beneficiosa para los niños, ya que no consiguen plena competencia en ninguna de las dos lenguas y el resultado de esta situación se denomina *semilingüismo* y, debido a él, los niños de lenguas minoritarias fracasarán en la escuela y, por lo tanto, estarán más o menos predestinados a conseguir empleos de poco prestigio y mal remunerados, como por ejemplo, trabajo sin cualificar.

Bilingüismo particular de los emigrantes

Las situaciones de confrontación de lenguas son múltiples y complejas. Dada la función social del lenguaje, la sociología es el ámbito científico desde el que debe abordarse el estudio del bilingüismo. A pesar del interés creciente por el bilingüismo a

partir de los años setenta, no se puede afirmar que existan teorías generales sobre la naturaleza de este proceso y sobre los usos que hace el bilingüe de esta capacidad en función de las situaciones.

La emigración interesa al lingüista en tanto en cuanto implica el fenómeno de contacto de lenguas. Los diferentes trabajos realizados sobre los contactos de lenguas en situación de emigración tienen en común la defensa de una concepción plurilingüe de los fenómenos lingüísticos de manera general y que redefinen el bilingüismo en el sentido de que un individuo bilingüe no es la suma de dos monolingües, sino que el bilingüismo es considerado (Mattey y Py, 1995) como la facultad de recurrir a dos o varias lenguas en circunstancias y modalidades distintas.

La emigración pone en evidencia la importancia del contexto en los contactos de lenguas, entendiendo por contexto los factores de la situación que son determinantes para la comprensión de un determinado comportamiento lingüístico. La lengua dominante es la que está representada mayoritariamente en la comunicación y tiene un estatus institucional en el seno de la sociedad; las lenguas minoritarias se reducirían a algunas esferas de actividad sociales. En el caso de los emigrantes se trata, por ejemplo, de la comunicación en el seno de las familias. La lengua de emigración sería aquella implantada en un país distinto al propio debido al cambio de residencia de sus habitantes.

Nos encontramos en la actualidad con una situación de controversia sobre el efecto negativo del bilingüismo, en una situación sociolingüística desigual y una tendencia a valorar la competencia en la lengua de origen (Dabène, 1991). Señala esta autora que la familia es un *medio de creatividad lingüística* (citada en Perregaux, 1994, p. 32) y que dentro de la familia de emigrantes cada miembro se sitúa lingüísticamente en una posición determinada que da lugar a continuas interacciones plurilingües.

Algunas definiciones de bilingüismo

Etimológicamente, significa dos lenguas, y bilingüe será aquella persona capaz de utilizar dos lenguas. Si hacemos un repaso a las diferentes definiciones de bilingüismo, centrándonos en aquéllas que hacen referencia a la evolución y la ampliación del concepto, podemos citar a Bloomfield (1970), que lo definía como el conocimiento de dos lenguas como si fueran lenguas maternas. Según él, el bilingüismo consiste en hablar dos lenguas de la misma manera que un nativo hablaría su primera lengua. Para Weinreich (1968) llamamos bilingüismo al hábito de utilizar dos lenguas alternativamente

y bilingüe a las personas que lo practican. Pero esta definición no nos informa del nivel de conocimiento de esa lengua ni de la frecuencia. Con respecto a un nivel mínimo, otros autores afirman que el bilingüismo en una lengua empieza en el momento en que el hablante de la misma es capaz de emitir mensajes completos y con sentido en otra lengua. En relación al nivel máximo destacar a Halliday, Mckintosh y Stevens (1968) que califican de «equilingüismo» la situación en la que una persona es capaz de utilizar con plena competencia, sin ninguna interferencia y en cualquier situación, dos lenguas distintas.

A partir de los años sesenta, la función social del lenguaje, así como la situación de la persona que lo emplea van a ser tenidos en cuenta y la definición de bilingüismo en términos lingüísticos no es suficiente para dar respuesta al bilingüismo de las distintas comunidades. Éstas deberán incluir, además del aspecto estrictamente lingüístico, consideraciones de orden psicológico y sociológico.

Titone (1972, p. 11), define el bilingüismo como «la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y estructuras propias de esta lengua en lugar de parafrasear en su lengua materna». Considera la lengua como sistema y opone la segunda lengua a la lengua materna, oposición que no puede ser considerada como válida en todas las situaciones de bilingüismo. Para Mackey, autor clásico del contacto de lenguas, el bilingüismo puede ser considerado como «la alternancia de dos o más lenguas» (1976, p. 9). Esta definición aumenta el número de lenguas utilizadas pero no nos informa, como ocurría en la definición de Weinreich, del grado de conocimiento de las lenguas. Oksaar (citado por Lüdi y Py {1986, p. 19}), que ha dedicado parte de sus trabajos a la emigración, define el bilingüismo en términos de funcionalidad, «en el sentido en que el individuo bilingüe puede, en la mayoría de las situaciones, pasar sin mayor dificultad de una lengua a otra, en caso de necesidad. La relación entre las lenguas implicadas puede variar de manera considerable, una puede comportarse según la estructura del acto comunicativo con un código menos elocuente y la otra con un código más elocuente». En esta definición, la autora no sólo amplía la noción de bilingüismo, sino que tiene en consideración aspectos funcionales de las lenguas y pone en relación al individuo bilingüe con el sistema y las funciones de cada una de las lenguas. Según Oksaar, el bilingüe puede pasar sin dificultad de una lengua a otra. Lüdi y Py (op. cit. p. 59) añaden a esta definición los aspectos sociales y culturales para que su definición sea más amplia: «un emigrante debe además, poner en relación dos mundos, dos culturas articuladas en torno a la lengua de origen y la de acogida».

Los comportamientos del bilingüe no están sólo determinados por la competencia lingüística, sino que dependen también de las situaciones en que utiliza dichas

lenguas y de las funciones que cumplen. Así pues, un bilingüe funcional sería aquel capaz de utilizar cualquiera de las dos lenguas que posee, en cualquier situación y para cumplir cualquier función. Lüdi (1994) propone que el bilingüismo no es el dominio perfecto e idéntico de dos lenguas sino la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades. Siguan (2001, p. 29) propone la siguiente definición de bilingüismo: «llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos -dos lenguas- con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia». Para Siguan, la capacidad de poseer dos lenguas y alternar su uso se puede definir por cuatro características: *estar en posesión de los sistemas lingüísticos, mantenerlos separados, usar un solo sistema y ser capaz de traspasar un mismo mensaje de un sistema lingüístico al otro.*

Pero no sólo podemos referirnos a personas o individuos bilingües, sino también a sociedades bilingües que son aquéllas en las que dos o más lenguas tienen algún tipo de vigencia social, que son usadas en determinadas situaciones de acuerdo con ciertas normas, constituyendo grupos sociales más o menos cohesionados y más o menos conscientes de su identidad colectiva por el hecho de hablar una misma lengua.

Por lo general, esas lenguas en presencia no tienen el mismo estatus ni cumplen las mismas funciones, dando lugar a diferencias de prestigio, diferencias que están en relación con la situación de los grupos, provocando un desequilibrio entre ellas que dará lugar a las denominaciones de lengua mayoritaria y/o minoritaria, lengua dominante y/o lengua dominada o lengua del país de acogida y lengua de emigración. Este es el motivo por el que algunos sociolingüistas prefieren hablar de *situaciones de lenguas en contacto* en lugar de *sociedades bilingües o plurilingües.*

Pero, a pesar de la riqueza de todas las definiciones apuntadas anteriormente, ninguna menciona la de potencialidad. En opinión de Perregaux (op. cit.) todo niño cuyos padres puedan comunicarse en dos lenguas y posean una competencia mínima en una de las cuatro habilidades lingüísticas -comprender, hablar, leer y escribir- en una u otra lengua distinta a su lengua materna, son bilingües potenciales, sea cual sea su grado de competencia.

La emigración es una situación típica capaz de producir bilingüismo, a pesar de que, en un primer momento, es un hecho individual, después se convierte en colectivo y provoca situaciones de lenguas y culturas en contacto con un fuerte desequilibrio producido, bien porque la lengua de emigración no es la propia del país, bien por la preocupación del emigrante por integrarse en la sociedad y dominar la lengua. Los problemas de emigración van paralelos a los problemas lingüísticos, debido a las

distintas actitudes lingüísticas dependiendo de la pertenencia a la primera, segunda o tercera generación dentro de la situación de emigración.

Othenin Girard (1995, p. 222) afirma que el bilingüismo es «una realidad en continuo cambio, que depende de los contextos». Esta cita hace alusión al bilingüismo de los emigrantes cuya lengua dominante cambia a lo largo del tiempo, pues su lengua de origen se evapora en ocasiones, ante la lengua del país de acogida que los hijos llevan a casa.

Bilingüismo y conciencia metalingüística

Desde la infancia utilizamos el lenguaje para comunicarnos pero hay otra actividad que podemos llevar a cabo y consiste en hacer del lenguaje nuestro objeto de reflexión. A esta reflexión sobre el propio lenguaje le llamamos saber metalingüístico (Siguan, op. cit.).

En opinión de este autor, el niño bilingüe empieza a darse cuenta de la realidad lingüística antes que el monolingüe y comienza desde el momento en que éste empieza a ser consciente de que un mismo objeto puede ser nombrado de maneras distintas y distingue el o los sistemas que utiliza su interlocutor y se acostumbra a clasificar y a dar nombre a estos sistemas. Siguan ilustra sus afirmaciones con dos ejemplos: uno el de Mario Fantini, hijo de un profesor universitario que reside en los Estados Unidos y es miembro de la comunidad hispana. Sus padres hablan entre ellos y con Mario en español, pero Mario asistía a una guardería de habla inglesa desde los 2 años y a los 5 años era un perfecto bilingüe. Cuenta que cuando tenía tres años y cuatro meses, viendo unas carreras de caballos retransmitida en inglés, se muestra sorprendido de que uno de los caballos tenga un nombre español, *Amigo*, y cómo, para expresar que habla español, dice «como estoy hablando ahora». A los 3 años y seis meses ya aprende a decir *español* para calificar a su lengua y poco tiempo después a decir *inglés*. Quiere decir que tiene conciencia de los dos sistemas diferenciados y diferentes a la vez.

El otro ejemplo se refiere a Lisa, hija de T. Taeschner, profesora de la universidad de Roma. Taeschner describió el desarrollo lingüístico de sus hijas a las que ella hablaba en alemán y su marido en italiano y, a pesar de que los resultados de sus estudios no son muy concordantes relata la anécdota siguiente para mostrar la concienciación metalingüística de su hija Lisa: a la edad de 3 años y 7 meses, su padre se queja de que ha dejado la puerta abierta. La niña la cierra y dice, después, en italiano: *Ho chiuso* (he cerrado). A continuación la madre le pregunta en alemán: *Was hast du gemacht?*, la

niña le contesta: *Für Papi gesagt* (Lo he dicho para papá); pero la madre insiste: *Willst du nicho auch für Mami sagen?* (¿No quieres decirlo también para mamá?) Y la niña añade: *Ich habe die Tür zugemacht* (he cerrado la puerta). Lisa diferencia cuando se dirige a papá o a mamá, que siempre insistía en que se dirigieran a ella en alemán. Tiene conciencia de que utiliza el sistema italiano con su padre y con su madre el alemán. Lo que dice en italiano está dirigido a su padre y las expresadas en alemán están dirigidas a su madre. Sabedora de que posee dos sistemas lingüísticos diferentes, poco tiempo después, ella misma intenta enseñar alemán a una amiga italiana.

Por su parte, Bialystok (1978) ha estudiado de manera sistemática esta cuestión y a partir de sus estudios, realizados con niños de 5 a 9 años, concluye que los bilingües son capaces, mejor que los monolingües, de distinguir la existencia de dos lenguas distintas y de identificarlas por sus nombres.

Galambos y Goldin-Meadow (1990) han llevado a cabo una investigación en la que intentan determinar si el contexto bilingüe aumenta la conciencia metalingüística de los niños que hablan español e inglés de edades comprendidas entre los 4 años y medio y los 8 años. Escogieron a tres grupos de niños: el primero hablaba español, el segundo inglés y el tercero bilingüe español-inglés, con el mismo dominio en las dos lenguas que los dos primeros grupos cada lengua respectiva. Escogieron tres niveles para conocer el desarrollo de la conciencia metalingüística: a) posibilidad de juzgar la adecuación de un enunciado, b) posibilidad de corregir los errores encontrados y c) explicar las razones por las que esos errores son falsos. Niveles que reflejan un *continuum* que va desde los conocimientos implícitos de las lenguas a los explícitos. Los resultados de estos estudios señalan que los niños bilingües tienen una sensibilidad mayor en lo relativo al error que está presente en un enunciado y a su corrección, pero que tienen una menor ventaja en la explicación de los errores. En lo relativo a los factores que podrían influir en el desarrollo metalingüístico, señalan la experiencia lingüística del niño de manera general y en particular el hecho de aprender dos lenguas simultáneamente en un contexto bilingüe, que piensan debe favorecer la conciencia metalingüística.

El hecho de diferenciar las dos lenguas exige una atención mayor a la forma del lenguaje, de manera inconsciente primero y consciente después. Piensan que la habilidad y la atención van a ser importantes no ya sólo para diferenciar los dos sistemas, hecho que desarrollaría los procesos para hacer posible esa diferenciación, sino también para automatizarlos con el fin de poder utilizarlos en un análisis consciente.

Para Bialystok, (citado en Perregaux, op. cit.) el bilingüismo desarrolla una conciencia anticipada de la arbitrariedad del lenguaje y el hecho de poder comunicarse en diferentes lenguas podría acrecentar su flexibilidad cognitiva al permitir poder expresar la

misma idea de diferentes formas. Redunda en la idea de que no es que sus conocimientos sean privilegiados gracias al bilingüismo sino que, debido a los procesos cognitivos que tienen que poner en práctica en el aprendizaje de dos lenguas, centran más su atención en las estructuras y en las funciones del lenguaje que los monolingües. Esos procesos desplegados, según este autor, a la vez que la atención selectiva que desarrollan, estarían presentes en todos los ámbitos: serían procesos generales.

El contexto y el aprendizaje de las lenguas

La sociolingüística se interesa por todo lo relacionado con la adquisición de lenguas, pues el contexto, tal como hemos señalado en el punto anterior, es uno de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje y es la disciplina que mejor conoce el contexto social por lo que está vinculada a los procesos de adquisición de lenguas y su enseñanza/aprendizaje con todas sus implicaciones sociales, culturales, comunicativas y puramente lingüísticas que ello conlleva.

Es evidente, como ya se ha señalado, que la enseñanza/aprendizaje de las lenguas no puede producirse prescindiendo de comunidades y de entornos socioculturales concretos. Las diversas corrientes sociolingüísticas coinciden en anteponer la capacidad de determinación de los factores sociales a otras consideraciones de tipo cognoscitivo o biológico (Moreno Fernández, op. cit.).

Teniendo en cuenta el papel que desempeña la lengua meta en el contexto en que se desarrolla el proceso, denominaríamos *lengua segunda* a aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende y *lengua extranjera* a aquélla que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional. En el caso de los alumnos emigrantes residentes en Suiza, por ejemplo, el español sería *la lengua de origen* si consideramos como tal a la adquirida y transmitida por la familia, y que forma parte integrante de la cultura de origen de los grupos de emigrantes y *lengua segunda o lengua extranjera* dependiendo de la función social e institucional y del contexto natural o institucional en que se lleve a cabo. El contexto natural se asemeja más que el contexto formal o institucional a la adquisición de primeras lenguas y la adquisición surge como resultado de la interacción con hablantes de la segunda lengua por un lado, y por otro de la observación de la interacción entre hablantes de esa segunda lengua en distintas situaciones sociales, mientras que en los contextos formales, el estudiante recibe algún tipo de instrucción, una intervención educativa que programa y regula la cantidad

A pesar de que el estudio del contexto es relativamente reciente, sin embargo, está aceptado que las variables contextuales pueden afectar el proceso de adquisición de las lenguas (Ellis, 1994) y que su influencia se considera fundamental en la adquisición de las mismas. Vamos a analizar en los apartados siguientes el contexto sociolingüístico y el contexto socioeducativo, decisivos en el proceso de adquisición de lenguas.

El contexto sociolingüístico

La adquisición de lenguas, pues, tiene lugar en un contexto determinado y está sujeto a su influencia. De acuerdo con Baralo (1999), vamos a hacer una distinción entre segunda lengua y lengua extranjera según sea adquirida en un contexto natural de forma parecida a la primera lengua o en un contexto institucional. Esta diferencia es importante pues la presencia o ausencia de hablantes de una segunda lengua va a tener implicaciones en su aprendizaje.

Cuando se está en un proceso de adquisición de una lengua extranjera, el estudiante tiene contacto con la lengua meta en el aula o a través de los medios de comunicación o por medio de estancias en comunidades en las que se habla dicha lengua. Pero cuando la lengua meta se utiliza en la comunidad en la que se está inmerso, además del contexto escolar existe una exposición natural a la lengua meta.

No hemos de olvidar la toma en consideración de la vitalidad de la lengua meta en el contexto sociolingüístico (mayoritaria o minoritaria) y también el grado de contacto y el tipo de interacción de dicha lengua. La presencia o ausencia de la lengua meta en el contexto en que tiene lugar el proceso de aprendizaje puede influir en los resultados del proceso y en las características del mismo. Cuando esté presente también influirá el hecho de que sea la lengua mayoritaria o minoritaria en una comunidad bilingüe o plurilingüe.

El contexto socioeducativo

En el contexto socioeducativo destaca sobre todo, la importancia de los objetivos lingüísticos del sistema educativo y la presencia o no de la segunda lengua en el currículo. En el caso de las lenguas extranjeras, el objetivo de la adquisición suele ser alcanzar el nivel necesario para poder comunicarse oralmente y por escrito. Para los emigrantes, la adquisición de una segunda lengua persigue el objetivo de alcanzar un nivel

mucho más elevado con el fin de poder utilizarla en gran parte de las actuaciones de la vida diaria. La presencia de la segunda lengua o la lengua extranjera en el currículo es la forma más frecuente de adquisición y puede ir desde la inmersión total hasta la consideración de una asignatura dedicada a esta lengua.

En relación al profesorado, Nunan y Lam (citado en Muñoz, op.cit., p. 120) hacen referencia a los requisitos que deben reunir los profesores de segundas lenguas relativos tanto a su formación como a su personalidad. En lo relativo a su formación el conocimiento de la lengua objeto, conocimientos de aspectos metodológicos, incluyendo la creación de materiales, la evaluación y la utilización de nuevas tecnologías, el estar motivado y ser un buen comunicador. Dörnyei y Malderez (citado en Muñoz, 2000, op. cit., p. 120) consideran que el profesor tiene que reunir tres características: *habilidad para empatizar, aceptación por los miembros del grupo y congruencia en el sentido de autenticidad de su conducta.*

Referente a las condiciones físicas del aula y la disponibilidad de medios, no existen investigaciones suficientes sobre la influencia de las condiciones del aula en la adquisición de una segunda lengua, si bien la cantidad y calidad de la interacción en el aula tiene una especial influencia.

Dentro del marco socioeducativo hay que señalar también la influencia que el entorno familiar y social pueden ejercer, ya que los padres que conocen la lengua pueden ayudar a sus hijos en el proceso de adquisición, como es el caso de los hijos de los emigrantes en los que al menos uno de ellos, sea la madre o el padre, conoce el idioma. De esta manera, aparte de ayudarlo e interactuar con él, le transmiten actitudes y valores de la lengua meta y su comunidad de hablantes.

De acuerdo con Siguan, (op. cit.) es necesario caracterizar el entorno lingüístico en el caso de niños en contacto con varias lenguas. Para ello, hay que tener en cuenta tres elementos: *la lengua en que le hablan sus padres, la lengua del resto de la familia y la lengua del entorno social.* Los padres pueden hablarle en su lengua primera de manera sistemática, pero pueden también utilizar la lengua del otro o pueden utilizar las dos indiferentemente; también puede ocurrir que ambos utilicen la lengua de uno de ellos pero que, además, cada uno utilice su primera lengua al hablar con el niño.

Combinando todos estos elementos podría establecerse una tipología de las familias bilingües atendiendo a la intensidad y la frecuencia de los hijos con dos o más lenguas. Romaine (citada en Perregaux, op. cit., p. 49) define seis tipos de familias bilingües: la primera de ellas corresponde a una situación donde los padres hablan cada uno una lengua distinta con el niño *-una persona, una lengua-* y la lengua de uno de ellos es la dominante (la del país de acogida); la segunda, donde los padres hablan

dos lenguas diferentes, una la del país de acogida, pero hablan a su hijo la lengua no dominante. La tercera es la *llamada lengua familiar no dominante sin soporte comunitario* en la que los padres pertenecen a la misma comunidad lingüística y hablan la misma lengua a su hijo pero no es la dominante en la sociedad; la cuarta *doble lengua familiar sin soporte comunitario*, situación en la que los padres hablan lenguas diferentes y cada uno se dirige a su hijo en su lengua pero ninguna es la dominante en la sociedad; la quinta situación es la llamada *lengua no nativa de los padres*, los padres tienen como primera lengua la lengua dominante pero uno de los padres elige siempre dirigirse al hijo en otra lengua y la sexta se relaciona con la mezcla de lenguas donde los padres son bilingües y forman parte de grupos bilingües, situación que les conduce a mezclar las lenguas. La mayoría de los niños emigrantes se sitúan en la tercera situación y en ocasiones, en la cuarta.

Es importante señalar que los contextos sociolingüísticos y socioeducativos van a determinar, en parte, las posibilidades de interacción y el tipo de instrucción. Dichos contextos influyen también tanto en las actitudes como en la motivación. Se impone, pues, determinar las características de las distintas situaciones de adquisición de lenguas para adoptar una perspectiva en la que se tengan en cuenta los elementos psicosociales y sociolingüísticos junto a los elementos lingüísticos y psicolingüísticos.

El desequilibrio entre lenguas y culturas

La cohabitación de diferentes culturas se inscribe en las relaciones de poder ya que no gozan de la misma valoración ni del mismo peso en el marco de las relaciones sociales. El peso de cada cultura depende principalmente de su situación en la escena internacional y del grupo en cuestión. El prestigio de la lengua depende, a su vez, del peso de la cultura que representa y del status social del que la habla. Recordemos en este punto la afirmación de Poggia: *una lengua vale lo que valen los que la hablan* (Poggia, 1995, p. 210).

Lambert (1972) opina que la causa principal de las dificultades lingüísticas de los niños emigrantes es la relación de desigualdad que mantienen las lenguas y las culturas entre ellas. Critica la forma *sustractive* de bilingüismo que opone a su forma *additive*.

El prestigio cultural asociado a la lengua del país de acogida inspira el rechazo de la lengua en competición (Riguet, 1984). Así, la lengua de los emigrantes no es valorada. La lengua estándar, que corresponde a la lengua oficial del país de acogida, se erige como norma hacia la que se inclinan los emigrantes «la valoración de la lengua estándar va paralela con la desvalorización de las variedades utilizadas por los emigrantes» (1995, p. 223). La lengua minoritaria, dado que no es una lengua de prestigio no puede mantenerse adecuadamente y se le «resta competencia lingüística».

A partir de los trabajos de Bakhtine, (citado en Perregaux, 1994, op. cit. p. 124) sociolingüistas, etnolingüistas, psicolingüistas, etc., se han preocupado por el estudio de la influencia del nivel socioeconómico bajo en la producción lingüística. Para este autor, «la situación social más inmediata, el medio social más inmediato y más amplio, determinan completamente, desde el interior, podríamos decir, la estructura de la enunciación».

La corriente de la sociología del lenguaje muestra que la dificultad reside, no en la apropiación lingüística, sino en la adquisición intercultural correspondiente y en el aprendizaje de los usos sociales asociados con los diferentes usos lingüísticos (Gumperz, 1989). Fishmann, a través de sus estudios, muestra que las lenguas y culturas de las minorías emigrantes no desaparecen fácilmente. Su artículo aparecido en 1965 «Who speaks What language to Whom and When?», resume las implicaciones sociales subyacentes a los diferentes discursos sean monolingües o bilingües. Estudia cómo se mantiene o cómo se modifica una situación plurilingüe y define una serie de aspectos que ejercen influencia sobre las distintas lenguas, su utilización y las situaciones donde se utilizan ya sea en la casa, la escuela o bien el trabajo, para poder predecir, en una situación dada, una producción lingüística determinada, es decir, pasar de la dimensión macro a una dimensión micro. Investigaciones posteriores han demostrado que no es tan fácil esa predicción como pretendía este autor. Lo que sí es evidente es la relación existente entre el microanálisis del contexto en el que está inserta la comunidad bilingüe y el microanálisis que gira en torno al individuo en toda su singularidad.

El contexto social de los sujetos ejerce influencia sobre las competencias propiamente lingüísticas, por lo que un análisis del contexto sociocultural nos servirá para poder estudiar las relaciones entre los elementos sociales y los efectos de cambio de lengua cuando pasan de la escuela a la casa y viceversa.

Podemos comprender la falta de motivación del niño por aprender la lengua familiar cuando ésta última está restringida al contexto familiar y no le permite comunicarse con los niños de su barrio o de su escuela y lo etiqueta como «extranjero». Para

que el niño esté motivado a aprender una lengua, ésta debe abrirle perspectivas hacia el mundo tal como piensa Deshayes en relación a la *motivación intrínseca* indispensable para el desarrollo lingüístico (1990, p. 59). Siguan y Mackey (1986) confirman que la interiorización de la falta de valoración de una lengua, asociada a una no utilización de la misma, puede provocar una ruptura en el desarrollo lingüístico con resultados negativos para las dos lenguas en presencia.

El estudio presentado por Poglià (1995, op. cit.), le lleva a afirmar que no tener en cuenta la lengua materna del niño finlandés por la escuela sueca conduce a un estancamiento y a un retroceso de la lengua. Además, pueden nacer sentimientos contradictorios de esta falta de valoración en relación con la lengua y la cultura de los emigrantes: el sentimiento de admiración frente a la lengua meta se acompaña de un sentimiento de inseguridad frente a la suya propia tal como señalaba Leconte (1997), lo que limita los progresos del emigrante en una y otra lengua.

Hamers y Blanc (1983) dedican un capítulo de su obra a la educación a favor de los niños de minorías étnicas y diferencian los programas bilingües destinados a los niños de grupos dominantes, de los programas bilingües para los niños que pertenecen a las minorías. Entre los últimos distinguen entre los que tienen un status territorial particular -como Cataluña en España-; los que poseen una provincia o un estado en un país más amplio, -como Québec en Canadá o Cachemira en la India-; y los que no tienen un territorio reconocido o que lo han dejado para encontrarse habitando otro distinto con un grupo dominante, situación que correspondería a la de las comunidades emigradas o exiladas.

Nos describen estos autores nueve experiencias de educación bilingüe y señalan que todas tienen en común el hecho de que la enseñanza en lengua materna haya sido anterior o paralela a la lengua segunda y que los resultados académicos y lingüísticos son superiores a los resultados obtenidos por una enseñanza únicamente en lengua segunda.

Cabe deducir que la intervención pedagógica ha valorado la lengua primera y la cultura de origen del niño, lo que le ha permitido progresar en su currículo escolar. Sin embargo, desarrollar la lengua primera sólo en la escuela no es suficiente para Hamers y Blanc (op. cit.). Para ellos, es necesario que sea utilizada en el contexto familiar y, si es posible, más ampliamente en la comunidad en la que están inmersos. De acuerdo con estos autores, los programas decididos por el grupo dominante tienen como finalidad, a más largo o corto plazo, la integración o la asimilación de los miembros del grupo dominado.

Hacia una didáctica de la lengua y la cultura de origen

A la hora de plantearnos cómo ha de llevarse a cabo la enseñanza de la lengua y la cultura de origen a los hijos de emigrantes residentes en los respectivos países de acogida, es conveniente realizar una reflexión previa sobre la lengua y la cultura llamada «de origen». Es pertinente esta consideración, bajo nuestro punto de vista, porque entre los factores que ya hemos enumerado y que intervienen en el proceso de adquisición de lenguas está el sujeto que las aprende. Es necesario conocer el perfil de las personas que van a aprender esa lengua con el fin de establecer unos planteamientos didácticos adecuados a la realidad existente en nuestras aulas de lengua y cultura españolas, diseñadas específicamente para enseñar la lengua y la cultura española a los hijos de los emigrantes, pero también es necesario conocer el contexto en el que se lleva a cabo esa adquisición y el estatus especial de la lengua meta.

Bien es cierto, y así queremos señalarlo, que es evidente el retraso en la renovación de la didáctica de la lengua primera para recoger y aplicar las aportaciones de la lingüística. La aceptación de nuevas ideas teóricas sobre el lenguaje y su funcionamiento no ha supuesto la modificación de su tratamiento, mientras que sí ha provocado, por el contrario, profundos cambios en la enseñanza de segundas lenguas.

Los niños emigrantes nacidos en el país de residencia, por otra parte, no tienen las mismas condiciones para la adquisición de lenguas: antes de entrar en la escuela nos encontramos con situaciones diversas, pues mientras algunos están desde el principio en contacto con la lengua del país de origen y la lengua del país de residencia, otros sólo están en contacto con la lengua del país de origen. Cuando entran en la escuela, tanto si han estado en contacto con la lengua del país de residencia como si no lo han hecho, van a apropiarse de ella de una manera formal e informal a la vez. Esta variedad de situaciones van a conducirlos a distintas situaciones de comunicación tanto en una lengua como en otra.

Quizás ha llegado el momento de plantearse, desde el punto de vista didáctico, el criterio principal «de origen» y de afianzamiento en la lengua y la cultura «de origen». Para algunos autores estaríamos ante una situación de lengua primera doble (triple en algún caso). Desde esta perspectiva cabe plantearse si su aprendizaje debería proponerse como un aprendizaje de una lengua extranjera. Pero, ¿es realmente extranjera para los alumnos? Nuestra respuesta es no. A pesar de su poco uso, tienen con ella un contacto especial y diferente que debería ser tenido en cuenta, ya que va a condicionar su aprendizaje, aun teniendo en cuenta que las situaciones lingüísticas de todos y cada uno de ellos son diferentes, como también lo son las lenguas en

contacto, pues podemos encontrarnos situaciones en las que no sólo hay dos sino tres o cuatro lenguas en contacto (caso de los matrimonios mixtos en los que un miembro de la pareja es gallego o catalán).

¿Quizá convendría inclinarse por un planteamiento didáctico similar, aunque no coincidente en su totalidad, al de aprendizaje de segundas lenguas (L2), siguiendo la distinción de Baralo (op. cit.) que señala que en los trabajos de investigación se suele denominar segunda lengua (L2) a aquélla que se aprende en comunidades que tienen dos sistemas lingüísticos en contacto, sea en situación de bilingüismo o de diglosia? Con la denominación de segunda lengua, esta autora se refiere a la lengua que se adquiere no sólo en contacto natural sino institucional, de forma similar a la lengua primera. Llegados a este punto no podemos obviar una referencia importante desde el punto de vista sociolingüístico: es una realidad que las experiencias previas de los alumnos de los diferentes grupos sociales pueden ser muy diferentes y hay que tomarlas en consideración y al hacerlo se manifiestan importantes diferencias entre los individuos en el ritmo de desarrollo y en los usos y funciones lingüísticas. Con todas estas consideraciones no hemos de olvidar que estamos, en cualquier caso, ante *lenguas de emigración*.

Nuestro planteamiento didáctico deberá contemplar la conveniencia de la enseñanza de la lengua y cultura de emigración, en la que ocupe un lugar primordial el axioma de la necesidad de partir del lenguaje de los alumnos para proyectar la posterior enseñanza de la lengua, contar con los conocimientos previos que posee para poder integrar con éxito los nuevos contenidos, así como tener en cuenta los factores sociolingüísticos que complementan la visión meramente evolutiva de la psicolingüística.

Así se desprende de los resultados obtenidos en nuestra investigación llevada a cabo en Suiza, concretamente en el cantón de Vaud, en la que se analizaban los contextos sociolingüísticos y las competencias lingüísticas en lengua de origen (español), de los alumnos emigrantes residentes y escolarizados en dicho país, entre los que enumeramos los siguientes:

- La situación sociolingüística de los alumnos se convierte en eje vertebrador de las actuaciones didácticas.
- Necesidad de una valoración positiva de la lengua y cultura de origen.
- Existencia de transferencias de *saberes lingüísticos* de una lengua a otra: las competencias en la lengua de origen facilitan el desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua de acogida.

- Necesidad de una reflexión didáctica desde la cual permitamos al alumno una consecución de su propia esfera de poder lingüístico, donde no se cuestione su comportamiento lingüístico ni su pensamiento.
- Formación del profesorado para que adquiera unas competencias didácticas que le permitan diseñar estrategias sociolingüísticas, pedagógicas y culturales sobre la emigración, sobre la situación plurilingüe de los alumnos.

Finalmente añadir la necesidad didáctica de «partir de, contar con y adecuarse a», el lenguaje de los alumnos implica no sólo el conocimiento objetivo del lenguaje infantil sino del grado de desarrollo y competencia lingüística alcanzado por cada niño.

La lengua primera, la segunda lengua y la lengua extranjera

Si reflexionamos acerca del modo en que adquirimos nuestra primera lengua comprobamos que no es el mismo proceso que seguimos cuando se trata de una lengua extranjera. Esta diferencia se acentúa más cuando ha sido sólo a nivel institucional (en la escuela) en el que se ha desarrollado el proceso y no hemos tenido la oportunidad de comunicar en un contexto natural en dicha lengua.

Cuando estudiábamos los factores que intervienen en la adquisición de lenguas señalábamos tres elementos: la lengua meta, el sujeto de aprendizaje y el contexto. De ellos vamos a servirnos para establecer las diferencias en la adquisición de la lengua primera o la lengua extranjera. El primer elemento señalado, la lengua meta, es un elemento común: en ambos procesos hay una lengua a adquirir. Las diferencias las encontraremos en el sujeto de aprendizaje –son las relativas a la edad, la motivación para aprender y la necesidad de aprender–; en el contexto; y también en las diferencias cognitivas y psicolingüísticas de las dos situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta que los que aprenden una lengua extranjera ya conocen otra lengua, razón por la que hay que tener en cuenta el papel desempeñado por los conocimientos lingüísticos previos, tema que ha sido abordado a lo largo de la historia de la metodología, otorgándole distintos papeles. Para Corder (1978) el conocimiento de la primera lengua ayuda en la adquisición de la lengua extranjera y puede facilitar su aprendizaje en función del grado de acercamiento de dichas lenguas.

En opinión de algunos autores existe un periodo crítico que marcaría el fin de las posibilidades de adquisición de otra lengua. Sin embargo, investigadores que trabajan en el marco de la Gramática Universal (dotación genética específica para el lenguaje),

no aceptan que exista un período crítico, crucial en el aprendizaje del lenguaje, ni que al final de dicho período la Gramática Universal deje de estar disponible para la adquisición de una lengua extranjera. En esta línea, White (1989) propone que podría existir un período crítico sin que su resultado final sea la pérdida de la Gramática Universal (GU).

Una diferencia fundamental en la adquisición de la lengua primera y la lengua extranjera es que no se obtiene el mismo el grado de éxito a pesar de conseguir una comunicación eficaz en lengua extranjera, si bien esto no implica que haya un período crítico que dependa de la edad y que ésta sea un factor definitivo para justificar la diferencia entre ambos procesos. No hay que olvidar que la adquisición de la lengua primera siempre tiene lugar en un ambiente natural de comunicación e interacción entre hablantes nativos que proporcionan un *input* que permite al niño ir adquiriendo gradualmente su lengua primera, le permite ir construyendo, poco a poco, su competencia lingüística. Para la lengua extranjera, su proceso de adquisición va a depender del contexto en el que se esté enseñando, si es institucional o natural, del contexto lingüístico en que se halle inmerso y también del método de enseñanza que se utilice.

En el proceso de adquisición de la lengua primera sólo cuenta la «evidencia positiva», es decir, la exposición e interacción con el *input*. El niño no recibe correcciones gramaticales ni se le da instrucción explícita del tipo que sea; esto es, no es necesaria la «evidencia negativa». A ningún niño se le explica lo que es un morfema o lo que es una palabra para que pueda usar y comprender la relación entre el nombre *juego*, el verbo *jugar* y el nombre con valor agente *jugador*. Todo niño, en un momento determinado del proceso de adquisición del español dice *escribido*, *hacido*, *morido*, aunque estén continuamente corrigiéndolo, lo que equivale a estar expuesto a una «evidencia negativa». Utilizará *escrito*, *becho* y *muerto* dependiendo del estadio de construcción de competencia lingüística en que se encuentre.

Por lo que se refiere a la adquisición de la lengua extranjera, la instrucción y la corrección son tan necesarias como efectivas para la misma. El problema radica en *qué y cómo* corregir. Cabría preguntarse: ¿es que la instrucción y la corrección podrían suplir las deficiencias derivadas de un *input* no natural al que está expuesto el que adquiere una lengua extranjera fuera del contexto natural? En nuestra opinión la exposición continua a un *input* natural no es equiparable a la exposición a una «evidencia negativa».

Los procesos de adquisición de la lengua primera y una lengua extranjera son cualitativamente semejantes en lo relativo a la consideración de la lengua como un sistema mental de reglas y principios, representados en forma de gramática interiorizada,

sin que la forma y contenido de esa gramática tengan que ser, por ello, idénticos en los dos procesos.

Una de las asignaturas pendientes de la enseñanza de segundas lenguas es cómo reproducir las condiciones necesarias para que los alumnos que aprenden una L2 en la escuela, lo hagan como si se tratara de una situación de inmersión. La adquisición de una segunda lengua puede tener lugar en contextos naturales o formales (institucionales) o en contextos mixtos. El contexto natural se asemeja más que el formal o institucional a la adquisición de primeras lenguas, pues ésta surge como resultado de la interacción entre hablantes de la lengua segunda por un lado, y por otro, de la observación de la interacción entre hablantes de la segunda lengua en las distintas situaciones sociales. En los contextos formales el estudiante recibe algún tipo de instrucción, una intervención educativa que programa y regula la cantidad y el tipo de *input* y de interacción al que tendrá acceso el estudiante de segundas lenguas. En la mayoría de los casos tiene lugar en el aula. Desde un punto de vista sociológico, la diferencia entre los dos contextos afecta a la localización, los participantes, los temas y la finalidad de la comunicación.

Aunque a primera vista pudiera parecer que la distinción entre los procesos de adquisición de primeras y segundas lenguas es clara, sin embargo existen situaciones en las que se combinan las características de ambos. Es el caso de los alumnos emigrantes, reciben un *input* lingüístico particular por parte del entorno familiar derivado del estatus de lengua de emigración y con una interacción muy singular con los hablantes de esa lengua (padres, abuelos) pero inmersos en un contexto lingüístico diferente.

En la década de los ochenta se consideraba que el hecho de proporcionar un *input* comprensible y reproducir en la medida de lo posible el contexto natural de adquisición era determinante para la adquisición de una segunda lengua. Esta importancia concedida al *input* ha sido criticada por autores como Swain, (1985), entre otros. Investigaciones acerca de la adquisición de la lengua en contexto natural por los emigrantes señalan la influencia de la duración de la estancia en el país de acogida. Así, el hecho de llevar menos de cinco años en el país de acogida, influye en el nivel alcanzado en la lengua, pero a partir de los cinco años de estancia no es el tiempo pasado en el país de acogida la variable que mejor predice el nivel de competencia (Slavoff y Johnson, 1995), sino la edad de llegada.

En algunos estudios se ha observado que los contextos naturales aceleran el ritmo de adquisición de lenguas (Fathman, 1978), pero también se han observado que existen diferencias individuales (Ellis, 1994). En un trabajo realizado por Shresta (citada en Muñoz, op. cit., p. 112), se compara la adquisición en contexto natural por parte

de un grupo de serpas que acompañan a turistas en sus desplazamientos en Nepal, con la adquisición en un contexto formal en el mismo país. Comprueba, por un lado, que los que aprenden la lengua en contexto natural tienen una mayor competencia que los estudiantes en su contexto formal; y por otro, que en el contexto natural las producciones orales presentan mayor fluidez pero, a la vez, presentan más errores gramaticales que los estudiantes en contextos formales. Esto nos confirma la influencia de la instrucción en la competencia gramatical ya observada en otros estudios. Existe una tendencia a admitir que la adquisición natural da un mayor grado de fluidez y la formal una mayor exactitud gramatical.

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos pertinente la idea de un *continuum* (Muñoz, op. cit.) que iría de lo formal a lo natural pero admitiendo posiciones intermedias.

Conclusión

Para terminar, y a la vista de todo lo expuesto, a la hora de elaborar nuestro planteamiento didáctico hemos de evitar que las situaciones de tradición monolingüe sean las que predominen en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que, de acuerdo con Dabène (1991) «la institución escolar tradicionalmente fundada en modelos estándar monolingües, impone a los sujetos procedentes de medios plurilingües, la censura de una parte de su potencial lingüístico». La escuela debe reflejar la situación lingüística particular que viven los alumnos y adaptar sus enseñanzas a la misma para que éstos no perciban ninguna diferenciación en el estatus de dichas lenguas.

Consideramos que hay que reforzar la identidad bilingüe del niño emigrante de tal forma que se suprima la imagen negativa de la lengua de origen y, a su vez, se consiga una coordinación entre las actividades escolares realizadas en el marco de la escuela obligatoria del país de residencia y de las clases de lengua y cultura de origen, de tal forma que se profundice en los contextos de aprendizaje de los alumnos.

Para que el alumno emigrante pueda continuar desarrollando y adquiriendo competencias en lengua de origen, es necesario que el alumno no sólo perciba información lingüística y la ponga en relación con informaciones paralelas como miradas, gestos, etc., sino que analice sus adquisiciones en la lengua vehicular teniendo en cuenta sus conocimientos previos en lengua de origen.

Propugnamos, pues, un tratamiento integrado de las lenguas (Dolz, 2003) en el que éstas sean no sólo el objeto de aprendizaje, sino que tengamos en cuenta su uso lingüístico y la utilicemos como instrumento de trabajo que nos conduzca a la adquisición de los tres tipos de capacidades del lenguaje: las discursivas, las adaptativas y las expresivas. No hemos de olvidar, de acuerdo con Dolz (ob.cit.), que si el uso de una determinada lengua está limitado a la escuela, hay que insistir en su concepto de instrumento de comunicación.

Es necesario establecer un diálogo social sobre el contacto de las lenguas, iniciar un diálogo pedagógico entre todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Establecer conexiones entre pensamiento y práctica va a enriquecer los saberes pedagógicos propios con los saberes de los demás.

La enseñanza de la lengua y cultura de origen necesita la introducción de nuevos elementos de acción y reflexión, rechazando la idea de lenguas dominantes y minoritarias para abrazar el concepto de lenguas para comunicarnos con los demás, que es el principal objeto de la práctica lingüística. El contacto entre los distintos sistemas lingüísticos está mediatizado por las prácticas sociales que despliega el individuo en sus actividades diarias. Es el propio individuo el que elabora sus competencias lingüísticas. El que habla es toda la persona, en su dimensión social que hay que considerar para conseguir la integración de módulos «sociolingüísticos» en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, más lejos aún, en las distintas teorías del aprendizaje de lenguas.

Referencias bibliográficas

- APPEL, R.; MUYSKEN, P. (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Madrid, Ariel.
- BARALO, M. (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros.
- BIALYSTOK, E. (1978): «A Theoretical Model of Second Language Learning», en *Language Learning*, 28, pp. 69-83.
- BLOOMFIELD, L. (1970): *Le langage*. Paris, Payot.
- CUMMINS, J. (1981): «Interdependencia del lenguaje en niños bilingües», en *Infancia y Aprendizaje*, 21, pp. 14-29.
- (1987): «L'éducation bilingue: théorie et mise en œuvre», en *L'Éducation Multiculturelle*. Paris, OCDE.

- DÀBENE, L. (1991): «Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?», en *Le français dans le monde*, numéro spécial Août-Septembre, pp. 57-63.
- DESHAYS, E. (1990): *L'enfant bilingue*. Paris, Robert Laffont.
- DOLZ, J. (2003): «No es suficiente practicar la lengua, hay que observarla», en *Cuadernos de pedagogía*, 330, pp. 32-38.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- FATHMAN, A. (1978): «ESL and EFL learning: similar or dissimilar?», en C. BLATCHFORD; J. SCHACHTER (eds.): *On TESOL'78: EFL Policies, Programs, Practices*. Washington, TESOL.
- FISHMAN, J.A. (1995): *Sociología del lenguaje*. La Haya, Mouton.
- GALAMBOS, S. J.; GOLDIN-MEADOW, S. (1990): «The effects of learning two languages on metalinguistics awareness», en *Cognition*, 34, pp. 1-56.
- GUMPERZ, J. J. (1989): *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, Minuit.
- HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STEVENS, P. (1968): «The users and uses of language», en J. FISHMAN (ed.): *Readings in the Sociology of Language*. La Haya, Mouton.
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. (1983): *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.
- LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. (1972): *Bilingual Education of children: The St. Lambert Experiment*. Rowley (Mass), Newbury House.
- LARSON, M. L. et al. (1981): «Overview of the program of bilingual education in the Peruvian jungle», en M. LARSON; B. M. DAVIS (eds.): *Bilingual Education: An experience in the Peruvian Amazonia*. Washington DC, Center for Applied Linguistics.
- LECONTE, F. (1997): *La famille et les langues: Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris, L'Harmattan.
- LÜDI, G. (1994): *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne, Ed. L'Âge d'Homme.
- LÜDI, G.; PY, B. (1986): *Être bilingue*. Berne, Peter Lang.
- MATHEY, M.; PY, B. (1995): «Introduction. Le contexte de l'émigration», en G. LÜDI; B. PY, *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne, L'Âge d'Homme.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1994): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Madrid, Ariel.
- (2000): *Qué español enseñar*. Madrid, Arco Libros.
- MÜLLER, R. (1995): «Portée de la langue première sur l'acquisition de la langue seconde», en E. POGGIA et al. (eds.). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: tre migrant II*. Berne, Peter Lang.

- MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas*. Barcelona, Ariel.
- OTHENIN GIRARD, CH. (1995): «Bilinguisme et acquisition du langage chez l'enfant de travailleur migrant», en E. POGLIA; A-N. PERRET-CLERMONT; A. GRETLER; P. DASEN. (dir.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. tre migrant II*. Berna, Peter Lang.
- PERREGAUX, C. (1994): *Les enfants à deux voix*. Neuchâtel, Peter Lang.
- POGLIA, E.; PERRET-CLERMONT, A-N.; GRETLER, A.; DASEN, P. (dir.) (1995): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: Être migrant II*. Berne, Peter Lang.
- RIGUET, M. (1984): *Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme: analyse du cas tunisien*. Paris, Publications de la Sorbonne.
- ROMAINE, S. (1996): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Madrid, Ariel.
- SIGUAN, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Alianza Editorial.
- SIGUAN, M.; MACKAY, W. F. (1986): *Educación y Bilingüismo*. Madrid, Santillana/Unesco.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1978): «Semilingualism and the education of migrant children as a means of reproducing the caste of assembly line workers», en N. DIFFEMAR et al. (eds.): *Pappers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children*. Roskilde, University Center.
- SLAVOFF, G. R.; JOHNSON, J. S. (1995): «The effects of age on the rate of learning a second language», en *SSLA*, 17, 4, pp. 1-16.
- TITONE, R. (1972): *Bilinguisme précoce et éducation bilingue*. Bruxelles, Dessart.
- TOUKOMAA, P.; SKUTNABB KANGAS, S. (1977): *The Intensive Teaching of the mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age*. Tampere, University of Tampere.
- WEINREICH, H. (1968): *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, Paris, New Cork, Mouton.
- WHITE, L. (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam, J. Benjamin.

Los programas electorales del I4-M y la migración tecnológica hacia el sistema escolar

Ángel San Martín Alonso

Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia

Cristina Sales Arasa

Doctora y profesora de Secundaria

José Peirats Chacón

Profesor de Secundaria y profesor asociado en Didáctica y Organización Escolar

Resumen

A partir de los documentos electorales difundidos por los partidos políticos en las Elecciones Generales de 2004, estudiamos las propuestas e iniciativas sobre la migración de las TIC hacia el sistema escolar que se le hicieron al electorado. Aquí, el concepto de «migración», no ya el de «integración», lo utilizamos en sentido fuerte: como desplazamiento, pero también como revulsivo que transforma el lugar de acogida. Tras el cotejo de los programas, constatamos que la mayoría de los partidos apuestan por la primera opción, mientras que la integración se relega a un segundo plano a diferencia de lo que ocurría en las Elecciones de 2000. Por otro lado, apenas aluden a la dimensión política de las transformaciones que, como consecuencia del movimiento migratorio, el modelo educativo está experimentando.

Palabras clave: Política, Programas electorales, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Brecha digital, Enseñanza, Sistema escolar.

Abstrat: *I4-M electoral programmes and technological migration towards the school system*

Based on electoral documents disseminated by the political parties in the 2004 General Elections, proposals and initiatives on the ICT migration towards the school system, which

were suggested to the electorate, are examined. Here the concept of «migration», not only the one of «integration», is used in a strong sense: as a displacement, but also as a «repulsive element» that transforms the place of reception. Following the inspection of the programmes, it can be stated that the majority of the parties defend the first option (i.e. migration), whereas integration is relegated to the background, in contrast with what occurred in the 2000 Elections. In addition, the political reach of the transformations that –as a consequence of the migratory movement– the educational model is experiencing, is hardly brought up.

Key words: Politics, Electoral Programmes, Information and Communications Technology, Digital Divide, Teaching, School System.

«... será buena política democrática la que permita un máximo de circulación de los datos técnicos importantes para cada ciudadano, en lugar de seductores eslóganes y otras hipocresías».

Flores d'Arcais (2001, p. 89)

La política sobre las TIC como problema

Con este trabajo nos proponemos dar continuidad al realizado a partir de los programas presentados por los distintos partidos a las Elecciones Generales de 2000 (San Martín, Sales y Peirats, 2002). En ese momento, nos ocupamos de analizar el grado de responsabilidad asignado al sistema escolar en la consolidación de la llamada Sociedad de la Información (SI). Implícitamente, se asumía que la institución escolar debía contribuir a la evolución de aquélla hacia la Sociedad del Conocimiento (SC) en el marco de la «inevitable» globalización. Cuatro años después, la SC se considera ya una referencia incuestionable de nuestra sociedad, hasta el punto de redefinir la educación y a la institución escolar para que, pese a las servidumbres, sea parte activa de ese nuevo orden social (son muy lúcidos a este respecto algunos de los trabajos recogidos en Burbules y Torres, 2005). Sin reparar en las implicaciones políticas de esta operación, los distintos partidos la asumen y la incorporan a sus programas electorales para la convocatoria del 14 de marzo de 2004, generalmente, en el epígrafe de educación.

Es cierto que las propuestas hilvanadas en los programas electorales no definen las políticas efectivas respecto a las TIC, pero sí son indicativas de la dirección de aquéllas. En los programas, se hacen propuestas de diferente calado: planes de equipamiento de los centros escolares y de acceso de banda ancha para los centros, proyectos de alfabetización digital y de formación del profesorado, planes integrales para que la sociedad española se homologue a las más avanzadas en la SI, etc. Ahora bien, su implementación y gestión no es un asunto meramente administrativo, sino que responde a claves de orden político, como se desprende de los textos recogidos por Burbules y Torres (2005) o en el trabajo de Echeverría (2001). Esta dimensión se ve ensombrecida por términos más atractivos y asépticos como el de «innovación» o «tecnología», pero, sin embargo, juega un papel fundamental en la difusión de las TIC.

Entendemos que es preciso indagar en cómo el sistema escolar se ha ido convirtiendo en un instrumento con el cual contribuir a la generalización y la consolidación del modelo social implícito en la SI dominado por el mercado, pero sin que ello sea sometido a discusión por parte del electorado. Lo más frecuente es acusar al profesorado, por refractario y falta de formación, del desfase de la escuela respecto a la SI. No se repara en que la operación política es servirse de las TIC, como un medio más, para transformar el sistema escolar. Desde esta perspectiva, nos interesa estudiar esa dimensión de las TIC, si bien aquí nos centraremos únicamente en lo que hace a los programas de las Elecciones Generales de 2004, complementado con alguna referencia a los de las elecciones autonómicas. Tratamos así de responder a las siguientes preguntas: ¿sigue asignándosele al sistema escolar un papel subsidiario respecto a las TIC? ¿Qué compromisos electorales asumen los partidos en cuanto a la política que debe regir la relación entre la institución escolar y las TIC? ¿Las TIC deben migrar hacia la escuela o ésta hacia las TIC?

La debilidad de las políticas relacionadas con la proyección escolar de las TIC

Al tratar de analizar el grado de incidencia que las políticas tienen sobre la migración de las TIC hacia la enseñanza (etapas, estrategias y dirección del desplazamiento), surge de inmediato una primera cuestión: ¿hasta qué punto las políticas públicas tienen hoy capacidad para encauzar el desarrollo de las TIC? Y, no menos relevante: ¿los poderes

públicos, a través de sus políticas blandas y casi siempre reactivas, no están favoreciendo que los agentes dominantes de las TIC se apropien también de la educación? Superada la fase en la que la mayor preocupación era dotar de infraestructuras a los centros escolares, se pasa a otra en la que lo estratégico es la «producción de contenidos». De modo que, ¿no estaremos ante un sutil movimiento del empeño neoliberal para colocar definitivamente a la institución escolar en el entramado de la SI?¹ El asunto es demasiado complejo como para abordarlo aquí en detalle, pero creemos importante clarificar algunos extremos.

Compartimos con Tremblay (2003) la idea de que la SI no representa, al menos de momento, un cambio social importante, sino una fase más avanzada del capitalismo. Ahora «la computadora e Internet desempeñan un rol clave en la hegemonía del sector financiero y en el crecimiento de la globalización, dos rasgos principales de esta forma de capitalismo...» (p. 5). De manera que, en la nueva coyuntura, la importancia de las TIC –el hardware y, en mayor medida, el software– no se concibe «tanto como factor de mejora de la productividad, sino por su papel en la organización del trabajo y de la formación de la demanda social» (p. 5). De manera que, según el autor citado, la SI y, por extensión, también la SC no son, al menos de momento, más que una ideología aún sin precisar con la que legitimar la extensión de las TIC a todos los ámbitos de la sociedad. Una sociedad en la que el «servicio público retrocede y el Estado-Providencia ha abandonado muchas de sus ambiciones. Mientras, se buscan nuevos mecanismos de regulación» (p. 6). En última instancia, la SI vendría a dar cobertura ideológica a las nuevas estrategias de regulación que se están implantando en los ámbitos económico, productivo, cultural y educativo, donde la capacidad de los poderes públicos para ordenar y ejercer el control es cada vez es menor².

Las políticas, desde esta perspectiva, se han ido vaciando de contenido, pues el poder real ya no reside tanto en las instituciones del Estado, como en las grandes corporaciones con capacidad operativa transnacional³. Es muy revelador, en este sentido, que un representante de EAJ/PNV diga en una mesa redonda convocada bajo el título de «España.es: Políticas públicas» y organizada por ASTIC, que, en el desarrollo tecnológico

⁽¹⁾ Adviértase, en tal sentido, la cantidad de fundaciones corporativas y otras muchas organizaciones privadas que tienen en sus sitios web «material curricular» ya adaptado a signaturas y cursos del sistema reglado. Tal es el caso de la fundación de Telefónica, de Santillana, de Endesa o del RACE.

⁽²⁾ En la reciente Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información celebrada en Túnez, el punto de mayor fricción, y sobre el que no hubo acuerdo, fue el relativo al gobierno de Internet que, por falta de decisión política, sigue estando en manos de Estados Unidos.

⁽³⁾ En la introducción al trabajo colectivo, Burbules y Torres (2005, p. 17) insisten en que la nación-estado no se concibe ya como «un agente soberano, sino más bien como un árbitro que intenta balancear un espectro de presiones y obligaciones internas y externas».

de la sociedad española, «no está decidido políticamente qué hacer y cómo hacerlo»⁴. Entonces, ¿en función de qué se han adoptado las decisiones de implementar los múltiples programas y proyectos llevados a cabo durante las dos últimas décadas? Según concluye Martín Granados (2003, p. 21), el «problema no es Internet sino la clase política, que se está enfrentando a una transformación que no sabe muy bien cómo dirigirla».

Pese a todo, se siguen adoptando decisiones y se ponen en marcha nuevos proyectos para avanzar hacia la SI, lo cual debe reportar importantes réditos electorales, porque todos los partidos dedican una buena parte de sus programas a estas cuestiones. ¿En qué grado, pues, son conscientes los partidos de la complejidad ideológica de sus propuestas electorales? Complicidad no tanto con los hipotéticos electores de base, sino con los agentes que ostentan el poder efectivo sobre el desarrollo y la difusión de las TIC. En cualquier caso, asumimos, tal y como lo hace Hernández Bravo (2005, p. 18), que los partidos políticos, sin ser propiamente ni estado, ni sociedad civil, juegan un papel de mediación entre ambas instancias. Constituyen una especie de sociedad política que recoge las demandas y reivindicaciones de la sociedad civil, es decir, tanto de los ciudadanos de a pie, como de los miembros de grupos de interés. El conjunto de tales demandas es tamizado por los partidos a la luz de su ideario político y transformado en proyecto para así poder elevarlo a las instancias del Estado. En este sentido, los programas electorales representan un magnífico exponente de cómo capturan y orientan las preocupaciones que la sociedad tiene a propósito de las TIC y de la educación. La circularidad de esta estrategia es evidente y entraña, desde luego, e implica no pocos riesgos, entre otros, el de decirles a los electores únicamente lo que ellos quieren oír sin ningún tipo de distancia crítica.

Dicha distancia crítica que podría facilitarse a través del sistema escolar, en la medida que ello constituye uno de sus propósitos. Ahora bien, ¿puede la institución escolar afrontar semejante responsabilidad? Visto en abstracto no parece que haya mayor problema en pensar que, efectivamente, podría conseguirlo con los medios adecuados y la colaboración de los distintos actores escolares. ¿De quién depende que esto sea así? Todo los partidos políticos recogen en sus programas electorales que el profesorado es una pieza clave en el sistema y, por tanto, su formación en el manejo de las TIC se convierte en una estrategia prioritaria. El implícito parece ser que el docente es el principal responsable, pero, sin embargo, semejante planteamiento no deja de ser una coartada para encubrir, una vez más, el peso que la política sustantiva tiene en el logro de los fines educativos de los centros escolares. Quizá por esto, entre

⁴ En *Boletic*, 29, p. 107. Recogido en www.astic.es. Revista editada por la Asociación Profesional del Cuerpo Superior de Sistemas y Tecnologías de la Información de la Administración del Estado (ASTIC).

otras razones, Covi Druetta (2004, p. 4), desde la economía política, reclama con urgencia el análisis de «la emergencia de los nuevos actores de la enseñanza privada, algunos de los cuales están emparentados con las industrias mediáticas o las corporaciones industriales y de servicios».

Una de las conclusiones que resalta Winocur (2005, Pp. 3 y ss.) de su estudio socio-antropológico sobre las representaciones individuales y colectivas que se forman algunos grupos sociales a propósito de las posibilidades del computador e Internet, es que la «escuela tiene un papel fundamental en la legitimación y la socialización de sus usos y posibilidades». En función de esa representación, las personas –mantiene la citada antropóloga– reorganizan los sentidos, las expectativas y las prácticas de uso con las tecnologías, pese al divorcio que existe, según luego constatan, entre tales expectativas y la transformación de las condiciones objetivas de su entorno inmediato. Las políticas públicas, ajenas a estos posibles efectos perversos, siguen apostando por la «modernización de la educación» y proponen la integración plena de la institución escolar en la SC. En definitiva, refuerzan los vínculos de la educación reglada con las promesas emanadas de las TIC, sin advertir que tales promesas son más la construcción simbólica de un discurso intencionado de las grandes corporaciones que la constatación empírica de los resultados pedagógicos de las TIC en las aulas.

Acotaciones de orden metodológico

Cada vez resulta más difícil determinar a qué alude exactamente la expresión «tecnologías de la información y de la comunicación» (TIC) y, por ello, precisaremos el sentido con el que aquí lo manejamos. Nos referimos tanto a los procesos de innovación que tan rápidamente las hace evolucionar y a los procesos de difusión entre los distintos estratos sociales, como a su inserción en lo que podríamos denominar «juegos de comunicación», incluyendo las prácticas de uso experto y, también, las de mero consumo. El núcleo duro de las TIC estaría compuesto básicamente por tres áreas: las *telecomunicaciones* (artefactos capaces de emitir y recibir señales en distintos soportes), la *informática* (máquinas capaces de procesar y almacenar datos e información) y, por último, un campo algo más difuso que denominamos *ingeniería social* (disposiciones y estrategias con las que incrustar las TIC en las relaciones sociales y con las que redefinir identidades). El desarrollo de estos tres componentes básicos es simultáneo, gracias a la contribución

de diversos campos científicos, que van desde la física de los superconductores o la criptografía, a otros más sociológicos y humanísticos, como la audiometría o la «alfabetización digital». Ahora bien, aquí, nos ocuparemos únicamente de cómo la propaganda electoral, en tanto que parte de la referida ingeniería social, plantea la innovación, la difusión y el uso de las TIC en lo que respecta al sistema escolar.

Para efectuar este recorrido, nos hemos valido de los programas electorales presentados y difundidos en soporte papel o electrónico por los partidos que concurrieron a las pasadas elecciones generales. Entendemos que las posiciones fijadas en estos soportes están minuciosamente calibradas y son asumidas por la dirección de cada partido, de ahí que sean estos documentos nuestro objeto de estudio. Se produce, además, en el desarrollo de la campaña, un discurso mucho más efectista, aunque, sin duda, menos preciso que hace referencia al problema que nos ocupa. Se aprovechan los distintos medios con el fin de llegar también a los diferentes sectores de población vinculados a cada uno de ellos, de modo que se diga aquello que más conviene a sus receptores. Como señala Van Dijk (2003, p. 17), uno de los objetivos explícitos del género discursivo de la «propaganda política», es «enseñar las ideologías a los miembros del grupo y a los nuevos adeptos».

Por otra parte, hemos de puntualizar que las movilizaciones sociales y políticas provocadas por el atentado del 11 M en Madrid, le confirieron al final de la campaña electoral una dimensión peculiar, con una enorme trascendencia en los medios de comunicación. El atentado cambió de inmediato la agenda informativa. En este sentido, destacaríamos cómo salta a primer plano, entre otras cuestiones, la dialéctica entre libertad y seguridad, y se asume que ésta pasa por incrementar el control sobre los servicios privados de telecomunicaciones a los que acceden los ciudadanos, aunque ello vaya en detrimento de sus libertades.

A tenor de todas estas consideraciones, nos centramos preferentemente en el contenido de los programas difundidos en soporte papel o a través de la web, y no tanto en lo «improvisado» ante los distintos medios. Nuestro objeto, por tanto, no es analizar la totalidad del discurso electoral, pues quedan fuera numerosos elementos extratextuales, alguno de los cuales podría ser de interés. No obstante, la posición de los partidos queda reflejada con suficiente nitidez en los programas referidos, de modo que se puede obviar el resto de componentes discursivos activados durante la campaña electoral. En este mismo sentido, aclaramos que tampoco nos hemos detenido con igual detalle en todos los partidos políticos, sino sólo en los que, por contar con un mayor apoyo electoral, tienen la posibilidad de influir en las decisiones que se adopten en las instancias legislativa y ejecutiva del Estado.

Las aclaraciones precedentes son pertinentes por cuanto justifican la restricción del material de estudio y, en consecuencia, permiten utilizar técnicas de análisis más sencillas. Hemos rastreado dichos materiales a partir de tres categorías básicas: *tecnologías de la información, sistema escolar y enseñanza*. Una vez identificadas las propuestas vinculadas a estos ítems, tal como señalan Cortés Rodríguez y Camacho Adarve (2003, pp. 57 y ss.), las hemos analizado a partir de distintos planos y dimensiones para tratar de descubrir la intencionalidad del discurso y sus propósitos prácticos. En el apartado tercero, exponemos brevemente las categorías y su desglose, que habrán de permitirnos contestar a los interrogantes iniciales, y determinar, en definitiva, desde qué claves políticas plantean los distintos partidos la migración de las TIC hacia el sistema escolar.

Pilares en los que se sustentan las propuestas electorales

Tal como hemos visto, en la política sobre las TIC están involucradas dimensiones de distinta naturaleza, de ahí que agrupemos las propuestas electorales en dos grandes categorías: las que afecta a las dimensiones «macro» de las TIC y, por tanto, trascienden estrictamente lo escolar y, en segundo lugar, las catalogadas como «micro», y que estarían orientadas a la articulación de actuaciones directamente relacionadas con la educación y el sistema escolar. La ventaja de esta división de las dimensiones no sólo es metodológica, que también, sino que también nos permite valorar el grado de coherencia entre ambas. Además, nos ayuda a constatar que, pese a lo efímero de los programas electorales, no se establecen demasiados nexos ni relaciones entre los dos ámbitos de decisión. De modo que entendemos metafóricamente estas dos categorías, junto a sus respectivos desarrollos en subcategorías, como los «pilares» sobre los que se asientan los programas electorales y que, de alguna manera, estarían desvelando las políticas propugnadas para regir la relación entre las TIC y la educación, reglada o no, de los ciudadanos/electores.

Propuestas de orden macropolítico

A fin de situar mejor las iniciativas en la política sectorial y, más concretamente, las relacionadas con la proyección pedagógica de las TIC, parece necesario reparar en qué condiciones, de carácter más general, establecen los distintos partidos como

fundamento para el desarrollo de las TIC. Tales condiciones, aparte de las ideológicas acerca de lo inexorable de la SI que ya hemos mencionado, vendrían a ser las actuaciones que la política sustantiva debería realizar para alcanzar los objetivos sectoriales. Hemos resumido estas propuestas macro en cuatro que, sin ser las únicas, sí consideramos que son las que mayor interés concentran en los programas electorales consultados.

Dependencia de iniciativas transnacionales

Una de las razones que explican la dificultad para articular políticas nacionales sobre las TIC es la dependencia de los Estados de instancias supranacionales, tales como la UE, la OCDE, la UNESCO o la OMC, por poner algún ejemplo⁵. La mayoría de los partidos asume electoralmente la necesidad de hacer un esfuerzo en pos de la incorporación de las TIC en nuestra sociedad, por aquello de alcanzar «la media europea». Tales medias se convierten en un parámetro de comparación al cual, ineludiblemente, se refieren una y otra vez, y, así, estas terminan transformándose en un argumento de legitimidad contable y no tanto de sustrato político. Entre otras razones, porque es precisamente en el plano político donde debe debatirse la añorada «homologación» o «convergencia» con las sociedades paradigmáticas. En este sentido, sólo hemos encontrado en el programa electoral de IU alguna referencia, aunque esporádica, a que los planes y programas que se diseñen para España deben pensarse desde la perspectiva de la unidad política superior que representa la Unión Europea. De modo que estos proyectos sobre las TIC deberían concebirse más en términos de «construcción europea» que con el objetivo de alcanzar altas cuotas de equipamiento o uso. Por tanto, todas esas acciones habrán de estar coordinadas con los proyectos europeos como, por ejemplo, el *e-Europa 2005*, entre otros.

La constitución autonómica del Estado español, invita a preguntarse cómo conjugan los intereses emanados de planos tan dispares como el multinacional, el nacional y el autonómico o local. Según constata Gil (2002. pp. 78 y ss.), ante el debilitamiento del Estado central provocado por las instancias supranacionales, los gobiernos autonómicos se erigen en autoridad reguladora interviniendo en el cambio de las reglas de juego (cita al País Vasco como ejemplo de este protagonismo porque, frente a Telefónica, crea una empresa propia de telecomunicaciones). Pero esta oportunidad no la aprovechan por

⁽⁵⁾ Es interesante revisar documentos como los recogidos en las páginas siguientes:
http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!CELEXnumdoc&numdoc=32002D0668&lg=ES
(Consulta: 07-12-2004).
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/programme_es.html (Consulta: 07-12-2004).

igual todos los gobiernos autonómicos, pues las diferencias entre las comunidades, lejos de recortarse, van en aumento (Tezanos, 2004; Díaz Nosty, 2005).

La proximidad en el tiempo de las elecciones en dos comunidades autónomas (Euskadi y Galicia, celebradas el 20 de marzo de 2005 y el 19 de junio de 2005 respectivamente) nos permite cotejar el posicionamiento ante la cuestión que nos ocupa en los programas electorales de los distintos partidos. En ambas elecciones, es el programa del PSOE el que incluye una mayor cantidad de medidas e iniciativas orientadas a integrar las TIC en el sistema escolar autonómico, mientras que el PP es mucho más remiso a la hora de exponer las medidas que adoptaría en el caso de ganar las elecciones. Sorprende que los partidos nacionalistas apenas digan nada sobre el particular o, en cualquier caso, sean menos prolijos que cuando concurren a las elecciones generales. Sin embargo, su programa electoral es muy exhaustivo en lo que se refiere a las propuestas para el sistema escolar. Llama la atención, en este sentido, que el PNV diga tan poco respecto a la incorporación de las TIC al sistema escolar de la comunidad autónoma que gobierna, cuando en las elecciones generales su programa hace un planteamiento integral y muy elaborado. Caso muy parecido es el del BNG que no va más allá de las propuestas genéricas de informatizar los centros o contribuir a la plena implantación en Galicia de la «sociedad de la información», ideas por lo demás muy parecidas a las que figuraban en su programa para las elecciones generales. A todo esto, Ezker Batua-Berdeak, al igual que el BNG, propone concretamente el «Impulso del *software libre* como alternativa a los monopolios privados». Desde el punto de vista ideológico, esta propuesta no puede más que merecer un claro apoyo, pero, desde la perspectiva política, ¿habrán valorado las consecuencias que conlleva la implantación del *software* de código abierto en las comunidades autónomas que ya lo están utilizando?

Apoyo político y presupuestario al I+D+i

La evolución constante de las tecnologías depende, en gran medida, de un sólido y complejo sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i). Sistema que debe aportar el conocimiento necesario para alimentar a la industria de hallazgos con potencial suficiente para producir tecnologías de valor añadido. De modo que la disyuntiva es muy clara: o se producen tecnologías o se compran en el exterior, asumiendo las dependencias y servidumbres que ello acarrea. Es bien conocido que, en España, este sistema, aunque ha mejorado en los últimos años, arrastra deficiencias estructurales que no hacen sino agravarse año tras año, como se recoge casi a diario en la prensa. La inversión en relación al PIB es inferior a la media europea y está muy por debajo de la de Estados Unidos o Japón, tampoco su organización

se aproxima a las buenas prácticas de esos otros sistemas⁶. En tales circunstancias, como cabe suponer, la productividad decrece y la dependencia tecnológica del exterior va en aumento.

Dado, pues, el carácter estratégico para la economía actual del sistema de I+D+i, este delicado asunto no podía excluirse del debate electoral. Y, en efecto, en todos los programas electorales, hemos encontrado algo al respecto. Tal vez el planteamiento más decidido lo formula EAJ/PNV, al apostar por la innovación y la sociedad del conocimiento, para lo cual propone multiplicar los esfuerzos financieros a favor del sistema de I+D+i, para tratar de este modo de recuperar el retraso que llevamos con respecto a otras sociedades. El PSOE se compromete a hacer, también en el plano económico, «un esfuerzo prioritario en los próximos tres presupuestos en materia de I+D y nuevas tecnologías⁷». En términos algo menos comprometidos, se aborda este «factor estratégico» en el resto de los programas electorales, salvo en el del PP, que sólo contiene referencias marginales y casi siempre incluidas alrededor de otros proyectos como el de afianzar la «plena incorporación de las nuevas tecnologías en el tejido productivo».

Con independencia de otras consideraciones, llama la atención que, al menos electoralmente, se repare, y no siempre, en cuestiones relativas a la financiación del I+D+i. Ciertamente, el sistema requiere de un fuerte apoyo económico, pero esta línea de actuación no es, ni mucho menos, la única de la que depende su óptimo funcionamiento. Poco antes de las elecciones, tanto la «Comisión Soto», como el prestigioso informe de la Fundación COTEC pusieron de manifiesto algunas de las deficiencias más relevantes de nuestro sistema de I+D+i, tales como la descoordinación entre los proyectos tutelados por distintas instancias públicas y privadas, el reducido tamaño de los equipos de investigación, muchos de cuyos miembros eran becarios o estaban vinculados a ellos con contratos temporales, el hecho de que los parques científicos y tecnológicos se utilizan en muchas ocasiones para obtener suelo e infraestructuras a bajo coste, y no tanto para potenciar la innovación, etc. Pues bien, pese a que estas deficiencias estaban avaladas por informes técnicos de solvencia, no tuvieron acogida en los programas electorales, salvo en el caso de la relacionada con los becarios y los investigadores con «contratos basura». En definitiva, los programas electorales no definen posiciones precisas respecto a una cuestión estratégicamente tan importante como es la organización y dinamización de nuestro sistema de I+D+i.

⁶ COTEC (2004): *El sistema español de innovación. Situación en 2004*. Madrid, Fundación COTEC. Puede consultarse en www.cotec.es. También es de sumo interés el informe del 2005 *Evolución del Sistema Español de Ciencia-Tecnología-Empresa*, recogido en www.mec.es/ciencia/

⁷ Redacción de *Boletín* (2004): «Propuestas de los partidos políticos», en *Boletín*, 29, p. 22. Disponible en www.astic.es

Difusión de la e-Administración

El implícito mejor asumido por los programas electorales es que el pleno acceso a la SI pasa por la e-Administración o administración electrónica. Según el Sr. Jané, de CiU, la administración «debe ser asequible a través de Internet las 24 horas del día. Todos sus formularios deben estar disponibles en la red y deben aceptarse los documentos firmados electrónicamente»⁸. Para el EAJ/PNV, también es fundamental que se apliquen las TIC a la Administración para ponerla al servicio de todos los ciudadanos, y ese objetivo sólo se puede alcanzar mediante la e-Administración. El PP propone toda una batería de iniciativas para que la mayoría de los servicios de las distintas administraciones puedan prestarse a través de Internet, y, de forma más inmediata, aquellos que corresponden a la Administración General del Estado, mediante la puesta en marcha del DNI electrónico o el protocolo para la autenticación de la firma electrónica. Iniciativas estas en las que se había comenzado a trabajar al final de la legislatura y que, ahora, los partidos de la oposición cuestionan con contundencia. El PSOE asume el compromiso de retomar de nuevo el desarrollo, a partir del diálogo, de los proyectos sobre la e-Administración que deben transformar la relación del ciudadano con las instituciones del Estado.

Una vez más, nos sorprende que casi ningún programa electoral repare en los problemas inherentes a la e-Administración. Nos la presentan como una especie de «Arcadia feliz» en la que definitivamente se «encontrarán» el administrador y el administrado. De esta tendencia se aparta significativamente el programa de IU, ya que incorpora un epígrafe en el que se viene a supeditar la implantación de la administración o el DNI electrónicos a la salvaguardia de la intimidad personal, la libertad y otros derechos fundamentales de las personas reconocidos en la Constitución. En este caso, IU no hace más que exponer al debate público algo de enorme calado político sin ningunear el valor instrumental de las TIC. Es obvio que esta iniciativa así formulada no encaja muy bien con la euforia tecnológica imperante y, mucho menos, constituye un reclamo en una campaña electoral. Sin embargo, de dicha propuesta resaltamos dos aspectos: IU les plantea a los ciudadanos una cuestión sobre la que realmente deben discutir y decidir, he ahí el valor añadido de su sentido del voto, y, por otra parte, recoge en un programa electoral algunos de los problemas sobre los que se está investigando desde distintos campos (Ramíó Matas, 2005).

⁸ Redacción de *Boletic* (2004): «Propuestas de los partidos políticos», en *Boletic*, 29, p. 27. Disponible en www.astic.es

Necesidad de un pacto sobre las TIC

Tal como hemos visto, el desarrollo de las TIC implica a numerosas instancias y está relacionado con factores de muy distinta naturaleza. Por ello, trazar unas directrices políticas al respecto no es tarea fácil, mucho menos si nos atenemos a los hechos dentro y fuera de nuestras fronteras. Si a esta dispersión del ámbito de decisión, le añadimos la alternancia de las mayorías que sustentan al Gobierno, entenderemos mejor el alcance de un hipotético pacto sobre las TIC. Apuntando en esta dirección nos encontramos que, en la editorial de la revista *Boletic*, se dice que, tras la lectura de los programas electorales y después de escuchar a los representantes de los distintos partidos, «se llega a la conclusión de que todo lo prometido es razonable y que no hay tantas discrepancias en estos temas como en otros mucho más enconados del panorama político». Por tanto, afirma el editorialista, «lo que no se entiende entonces es por qué no se llega a un pacto de Estado y se sacan del debate político dichas cuestiones, que parecen primordiales para el desarrollo de nuestra sociedad»⁹.

En efecto, si esto es lo que exigen quienes disponen de la «legitimidad técnica», ¿qué pueden proponer sobre el particular los distintos partidos políticos? El EAJ/PNV plantea con absoluta claridad la necesidad de un pacto de Estado, mediante el cual incentivar e impulsar el uso de las TIC en todos los estratos sociales. El alcance de este instrumento posibilitaría que «informe, implique, inquiete y facilite el necesario cambio de actitud del ciudadano y de la propia sociedad». Propuesta también defendida por CiU, que concreta que el liderazgo debe ejercerse desde un remodelado Ministerio de Ciencia y Tecnología, al que se le añadan, entre otras, las competencias en investigación. El PP no va tan lejos y apuesta por el *diálogo* entre los agentes sociales, profesionales, empresariales, políticos y sindicales para seguir avanzando en las reformas e iniciativas adoptadas en la legislatura anterior y que nos conduzcan hacia la plena incorporación en la SI. Mientras tanto, el PSOE, tras negar la relevancia de lo realizado durante la legislatura precedente, apuesta por un «plan de convergencia» para aproximarnos a la media europea. Dicho plan se elaboraría a partir de la negociación y el consenso entre el Gobierno, la oposición, la industria y la sociedad, que contemplaría un diagnóstico sobre la situación de retraso de nuestra sociedad y la definición de una serie de objetivos compartidos por todos. Para el pleno desarrollo de la SI, es imprescindible, según propone IU, la concertación entre las diversas administraciones y los distintos agentes sociales de manera que todos se puedan beneficiar

⁹ *Boletic* (2004): «Programas electorales», en *Boletic*, 28, p. 7. Puede consultarse en www.astic.es.

por igual de los avances tecnológicos del siglo XXI. A tal fin, habrá que priorizar los apoyos a los sectores sociales con menores ingresos, a los discapacitados, al sector de los autónomos y a las PYMEs.

Propuestas de orden micropolítico

En este epígrafe, abordaremos desde un segundo nivel las ofertas más inmediatas que los distintos partidos incluyen en sus programas electorales. Por su naturaleza y su tipo de formulación las caracterizamos como micropolíticas, pues entendemos que afectan a un sector y, como mucho, a la intersección de los dos que aquí más nos interesan (las TIC y la enseñanza reglada). El adoptar iniciativas sobre el equipamiento de los centros o la generalización de la alfabetización digital tiene enormes implicaciones para el orden establecido, en la medida que cambia las relaciones instauradas en la organización. Y, desde esta concepción, definimos en este epígrafe las cinco categorías con las que interpretar y valorar las propuestas concretas que hemos encontrado en los diferentes programas electorales.

La educación como factor estratégico

Se observa una manifiesta coincidencia entre los partidos a la hora de señalar que la educación reglada es un elemento clave en la SI. Aparte de otras tareas y consideraciones, ahora, el sistema de enseñanza debe asumir también la preparación de los ciudadanos para la sociedad trabada por las TIC. Parece como si el éxito o el fracaso del modelo social emergente dependiera de lo que la escuela pueda hacer a favor de aquélla. Pese a todo, los partidos no van mucho más allá de la mera declaración de principios programáticos. Así queda recogido en el programa electoral del PP y lo mismo ocurre en el del PSOE, que considera la educación una de sus prioridades básicas, al tiempo que destaca dentro de ésta la importancia de «la plena incorporación de las TIC al sistema educativo y a la práctica docente». Para el EAJ/PNV, la educación habrá de orientarse a reforzar las estrategias que favorezcan la formación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Articulación de proyectos y programas específicos

Uno de los recursos del discurso electoral es la referencia a programas particulares de actuación, aunque sin concretar demasiado. Y se recurre a ellos no sólo porque es un medio eficaz de marketing político, sino también por la posibilidad que ofrece de

ordenar las iniciativas que se quiere adoptar. En este sentido, el PP propone reforzar el programa *Internet en la escuela*, ya iniciado en la legislatura concluida y que forma parte del *Plan Info XXI*. Lo prioritario para la siguiente legislatura sería mejorar las infraestructuras de los centros, dotándolos con conexiones de banda ancha e intranets, además de reforzar la formación del profesorado. Las numerosas críticas suscitadas por el referido Plan, incluidas las de la «Comisión Soto»¹⁰, dan pie a que la mayoría de los partidos adopte un tono en el que prevalece la descalificación al referirse a tales actuaciones. Por ello, el PSOE plantea que sus actuaciones en este campo se regirán por el *Plan de Implantación*, elaborado y desarrollado en colaboración con las CCAA. Por su parte, CiU no propone nada nuevo, sino reforzar lo que se había puesto en marcha mientras este partido sustentaba al ejecutivo de Cataluña. Esto es, continuar con el portal XTEC¹¹ para el profesorado y con el apoyo de EDU365¹² para alumnos y familiares, herramientas fundamentales con las que avanzar en el desarrollo de las comunidades virtuales educativas. El EAJ/PNV e IU, aparte de formular duras críticas al Plan Info XXI por su manifiesta ineficacia, no proponen planes concretos, sino actuaciones puntuales que veremos más adelante.

Énfasis en la dotación de infraestructuras y materiales curriculares

Este es un epígrafe en el que todos los partidos se comprometen electoralmente de forma particular. Es obvio que las actuaciones y/o propuestas relacionadas con este campo, en tanto aluden a elementos tangibles, adquieren visibilidad y, por tanto, son de fácil instrumentación política. Sin embargo, pese a su enorme calado político, no hay demasiadas referencias a cuestiones como el tipo de material con el que dotar a los centros, el tipo y la gestión de los contratos con los proveedores, el mantenimiento de los equipos o los criterios en función de los que se opta por el software libre o por el comercial de código cerrado. Lejos de estos asuntos de relevancia política, entran en propuestas tan concretas como las que veremos de inmediato.

En esta mercadería electoral, el PSOE incluye la dotación de conexiones de banda ancha a todos los centros, un ordenador para cada dos alumnos en la ESO, la implantación de software libre, además de la recopilación, difusión y elaboración de materiales de enseñanza y la conexión en red las bibliotecas escolares. Y, para alcanzar estos objetivos, se considera imprescindible el apoyo técnico especializado y la formación del

⁽¹⁰⁾ Creada por el Gobierno bajo el nombre de Comisión Especial de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información, y cuyo informe se tituló: *Aprovechar la oportunidad de la sociedad de la información en España* (2003).

⁽¹¹⁾ <<http://www.xtec.es>>

⁽¹²⁾ <<http://www.edu365.com>>

profesorado, aunque no se concretan directrices relacionadas con estos dos últimos apartados. La oferta electoral del PP tampoco le va a la zaga en este particular, así que, en el capítulo de mejora de la infraestructura informática de los centros, habla de dotar las aulas del sistema escolar durante la legislatura con 400.000 nuevos ordenadores y «materiales educativos específicos». Además, contando con el apoyo de los fondos europeos, se promete que, en un plazo razonable, se dotará de un ordenador portátil a todo el profesorado de secundaria. Más matizada es la propuesta de IU, que contempla equipar los centros públicos de un aula multimedia por cada seis unidades, y resalta también que como «dotación ordinaria de aula» debe haber un ordenador, un reproductor de DVD y un cañón de proyección. Ni CiU, ni el EAJ/PNV entran en detalles a propósito del equipamiento, tan sólo el primero apunta que impulsará el desarrollo de aplicaciones informáticas para facilitar el trabajo en los centros, mientras que EAJ/PNV apuesta por aprovechar las oportunidades tecnológicas que ofrece el entorno inmediato de los centros.

Redefinición funcional de los centros escolares

A nadie se le oculta que la presencia de las TIC no es inocua para el estatus organizativo de los centros escolares. En consecuencia, entendemos que algo se debería decir al respecto si se advierte que el modelo de centro está en cuestión, pues quedan afectados ámbitos muy sensibles del entramado escolar tales como: el acceso a datos privados de estudiantes y profesores, el horario docente o la financiación directa e indirecta de la actividad educativa, etc. Pese a la relevancia que nosotros le atribuimos a estas cuestiones, no hemos encontrado demasiadas referencias a esto en los programas electorales, y las encontradas son más bien indirectas y han sido planteadas por los partidos del centro izquierda.

Muy interesante resulta, en este sentido, la propuesta del PSOE de elaborar un plan de apertura de los centros educativos a través de Internet para acercarlos a las familias y a la sociedad, convirtiéndolos así en lugares públicos para el uso general de las infraestructuras y las dotaciones. Esta remodelación organizativa de los centros debe afectar también al cuerpo del currículum. En tal sentido, se propone un plan de alfabetización digital dirigido a la población adulta mediante una doble vía, a través de enseñanza *on-line* e impulsando, en los centros, la formación que contribuya al desarrollo personal, social y profesional de los ciudadanos. IU, sin entrar en demasiados detalles, advierte que la dotación tecnológica que propone requiere revisar la concepción funcional y estructural de la que están dotados los centros públicos. Mientras que CiU, sin detenerse en estas cuestiones, apuesta por impulsar la red de la

Generalitat para fomentar «comunidades virtuales educativas» en las que implicar a los distintos agentes de la comunidad escolar y al tiempo que se facilita su colaboración. Ni el PP, ni el EAJ/PNV recogen en sus programas elementos que permitan descifrar su planteamiento sobre el particular, más allá de transferir a la escuela servicios y tareas más o menos subsidiarios, pero no directamente relacionados con la presencia de las TIC.

La brecha digital como desafío político y pedagógico

De nuevo, nos encontramos ante un asunto de enorme relevancia y a propósito del cual hay continuos pronunciamientos tanto desde el ámbito económico, como desde el político. Cierto que, por su trascendencia, podía haberse incluido en el epígrafe precedente para ser abordado en el marco de las políticas sustantivas, pero lo incluimos aquí porque, desde la perspectiva escolar, la brecha digital es, al mismo tiempo, problema y solución. Desde la perspectiva de los programas electorales la «alfabetización digital» se plantea, en términos generales, como una solución al referido problema y, por ello, los distintos partidos hacen propuestas concretas referidas al sistema escolar. Sin embargo, decimos que, al mismo tiempo, es un problema, porque la realidad muestra que no se camina hacia la convergencia, sino más bien al contrario. En el informe anual de la Fundación Auna¹³, que recoge datos relativos al curso 2002-03, constatamos, por ejemplo, que son las comunidades autónomas de Madrid y Cataluña las que más *campus virtuales* tienen en marcha y las que más formación *on-line* ofrecen. Diferencias que, con el paso del tiempo, no se reducen, sino que van en aumento como efecto de la propia dinámica de estas tecnologías, aún sin tener en cuenta la influencia de otros factores, como los niveles de renta o de titulación académica de sus habitantes.

Pese a la evidencia de los datos, en los programas electorales, como hemos mencionado, se alude a la educación como «solución» para aminorar la distancia que nos separa de otras sociedades más avanzadas que la nuestra, pero no se hace referencia a la fragmentación que se puede estar generando dentro de la propia sociedad española. No obstante, en el programa del PSOE, sí aparece una referencia explícita a este asunto, y se advierte sobre la creciente brecha digital entre las diversas comunidades autónomas, generada por la heterogeneidad de los equipamientos disponibles en cada una de ellas y la desigual cantidad de recursos financieros destinados a tal fin. Se

⁽¹³⁾ Fundación Auna (2004): *e-España 2004. Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*. Madrid, Fundación Auna.

plantea luchar contra estas diferencias estableciendo consensos y coordinando las políticas entre todas las comunidades autónomas. De igual modo, IU señala que la brecha emergente constituye un problema y dedica todo el epígrafe «Comunicación: cultura, medios de comunicación y tecnologías de la información» a plantear iniciativas con las que superar esa divergencia. El EAJ/PNV apuesta por un modelo de «sociedades abiertas, activas y emprendedoras», a las cuales la Administración debe apoyar con distintas medidas económicas y políticas para que todos los ciudadanos se integren en la sociedad globalizada.

La migración tecnológica de la pedagogía

Las propuestas electorales de los distintos partidos convergen en la necesidad de incorporar las distintas enseñanzas al modelo prefigurado por la SI, dada la confianza acrítica que demuestran en las TIC. Sin embargo, unos partidos más que otros, predicen aquello que no practican, como es hacer pedagogía política a través de los medios. La falta de debates públicos sobre estos asuntos es ya un síntoma preocupante, pues, como apunta Mattelart (2002, p. 169), «no hay reflexión alguna sobre la cuestión esencial. A saber: ¿cabe oponer proyectos sociales y otras formas de apropiación de estas tecnologías que penetran la sociedad frente a un proyecto que se parece cada vez más a una tecnoutopía, a un determinismo tecnomercantil?». Y, parafraseando esta cuestión, nos preguntamos ¿acaso la «tecnoeducación» es un bien absoluto y valioso en sí mismo que no merece ser discutido públicamente?

El hecho de debatir y fundamentar un determinado posicionamiento tiene enormes implicaciones, en la medida que en que trasciende los aspectos meramente instrumentales de las TIC para entrar en cuestiones como los principios axiológicos, las prioridades en la distribución de los recursos escasos o en cómo éstos se reparten entre quienes más necesidad tienen. Los puntos de referencia en esta nueva era parecen ser otros, como los que aportan determinadas organizaciones transnacionales. El Plan Gore de 1992, el Informe Bangeman de 1994 o el Libro Blanco de Delors de 1993 están ahí y constituyen referencia inexcusables que, aunque con matices, alientan un modelo social cuya economía debe girar alrededor de la información y no del capital o del trabajo, y dicha información que circula a través de las redes telemáticas. La regulación de estos flujos de información ya no puede recaer tanto en los poderes

públicos del Estado, sino en la mano invisible del mercado, y esto tiene como consecuencia una fragmentación que ya comienzan a vislumbrarse con bastante nitidez. La asunción de las premisas emanadas de estos planteamientos implica, necesariamente, una adaptación del sistema escolar a los nuevos requerimientos y, para ello, es necesario impulsar reformas como las emprendidas en diversos países europeos.

Ahora bien, la iniciativa que por su calado más nos interesa señalar aquí, aunque sea brevemente, es la que se puso en marcha en la Cumbre de Lisboa de 2000, ya que las máximas autoridades de la UE –primero la Comisión en Lisboa y luego el Consejo de Europa reunido en Feira en junio– adoptaron decisiones importantes. Se acordaron entonces las grandes líneas programáticas con el objetivo de que la UE alcanzara en diez años los parámetros que caracterizan a las sociedades más competitivas y avanzadas en lo tecnológico. Esto es, todos los países miembros de la UE debían en ese período de tiempo integrarse plenamente en la SC. Con tal propósito, se redefine el VI Programa Marco de I+D+I¹⁴, y se establece un macro proyecto denominado e-Europa, dentro del cual se inscribe, entre otros muchos, el Plan de acción e-Learning¹⁵. Las cuatro principales líneas de actuación de este plan son: las infraestructuras y el equipamiento, la formación, los contenidos y el fomento de la cooperación entre los distintos agentes para prestar servicios europeos de calidad. Mediante estos programas se pretendía ofrecer una cobertura legal en el espacio europeo a las actuaciones de coordinación con el fin de evitar duplicidades, así como para lograr mayor visibilidad y valor añadido.

Desde el punto de vista educativo, como ya hemos apuntado, este conjunto de iniciativas habría de tener una repercusión inmediata sobre los sistemas escolares. La consecución del objetivo máspreciado, que era alcanzar una *Sociedad de la información para todos*, pasaba por avanzar en la creación de un «espacio único europeo de educación», además de hacer lo propio con la investigación y consolidar el mercado único europeo. En ese sentido, se establecieron, entre otras medidas, un programa plurianual destinado a mejorar la calidad y la accesibilidad de los sistemas europeos de educación y formación mediante el uso eficiente de las TIC, cuya aplicación y evaluación final se extenderá hasta el 31 de diciembre de 2006. Su objetivo fundamental es apoyar y seguir desarrollando el uso eficaz de las TIC en los sistemas europeos de educación y formación, como aportación a unos sistemas educativos de calidad y como elemento esencial de su adaptación a las demandas de la sociedad del conocimiento en un contexto de aprendizaje permanente. Y, para alcanzar estos objetivos, se

¹⁴ http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!CELEXnumdoc&numdoc=32002D0668&lg=ES (Consulta: 07-12-2004).

¹⁵ http://europa.eu.int/comm/education/programmes/elearning/programme_es.html

da prioridad a actuaciones orientadas al fomento de la alfabetización digital, el incremento de la formación del profesorado para el manejo de las TIC, la dotación de los centros con estos equipamientos insertándolos también en la gestión y la creación de *campus* virtuales para la formación a distancia que hagan efectivo el principio de «aprender a lo largo de toda la vida».

La referida dependencia hace que los partidos no se detengan en los detalles. en los problemas específicos que afectan a la integración de las TIC en nuestro sistema escolar. Si, como ya hemos visto, en el plano macropolítico, las iniciativas transnacionales desbordan las competencias de los partidos políticos nacionales, en el plano de la micropolítica, sus programas exhiben una batería de iniciativas puntuales entre las que no es fácil encontrar el nexo ideológico y político que les confiere coherencia. Este sería el caso de las propuestas que formulan respecto a la formación del profesorado, el equipamiento de los centros, la aproximación de la cultura académica a la cotidiana de los estudiantes, etc.

Es imposible que alguien pueda estar en contra de la mayoría de las referidas propuestas electorales, la dificultad está en cómo se convierten en proyectos de trabajo coherentes con un modelo de escuela solidaria y democrática en una sociedad macroestructuralmente globalizada. Nadie puede discutir el carácter estratégico de la formación del profesorado, pero no es menos cierto que habrá que pensar también en las contraprestaciones o en el hecho de que las exigencias que se plantean al profesorado deben tener un límite. Si aceptamos que el profesor ha de utilizar adecuadamente las TIC en sus prácticas de enseñanza, qué formación se le ha de ofrecer: la relacionada con el mantenimiento de los equipos, la que le permita desarrollar una mayor pericia y buscar información experta para adquirir el material más adecuado, las estrategias de negociación que posibilitarán que disponga en su centro del equipo en el momento preciso en que lo necesite... o sólo se le debe proporcionar formación acerca de cómo enseñar y evaluar con las TIC. Por otro lado, la formación que requiere, ¿es la que le ofrecen los centros de profesores o ha de elegirla entre la que le oferta del libre mercado? ¿Debería poder acceder a ella en el horario y lugar de trabajo o fuera de ellos? En cualquier caso, habría que revisar el modelo de docente en el que se está pensando, y dilucidar si es el técnico, el guía o el «educador crítico» del que habla Giroux (2001, pp. 254 y ss.) que sitúa sus enseñanzas en las coordenadas del actual cambio social y lo analiza políticamente. Éstas y muchas más son las cuestiones que podríamos plantearnos, aunque, desde el punto de vista de la propaganda electoral, todas ellas quedan reducidas a tres: dotar los centros de ADSL, proporcionarles «software libre» y equiparlos con un ordenador por cada x número de estudiantes.

Conclusiones: ¿Hacia dónde migran las TIC?

Los frustrantes resultados de la «nueva economía» no fueron obstáculo para que las TIC siguieran desarrollándose con enorme rapidez y, en consecuencia, exigiendo nuevos nichos de expansión. Ahora, los partidos ya no se detienen con tanto detalle como en los programas de anteriores elecciones en lo relativo al equipamiento de los centros, aunque insisten en que ésta es una condición estratégicamente clave para consolidar la SC. El énfasis electoral se pone ahora en transformar la institución en un nódulo más de la red que constituye la sociedad actual, y el proceso de enseñanza/aprendizaje en una práctica adaptada a los parámetros exigidos por las TIC. Este es un cambio cualitativamente importante y, sin embargo, no se le concede la relevancia política que tiene, pues amplios sectores de la sociedad española invierten muy poco en prácticas culturales, pese al nivel de escolaridad alcanzado (Díaz Nosty, 2005, p. 221). Con independencia de tales disfunciones, en el discurso electoral sobre la institución escolar, pierden visibilidad conceptos como la gratuidad, la universalidad y la equidad o la condición de que sea pública, a favor de los destilados del paradigma tecnológico como la «conectividad», la prioridad de las prácticas *on-line* o la alfabetización digital.

De manera que, aunque no se plantee explícitamente, las propuestas electorales apuntan a que ya no son las TIC las que han de «migrar» hacia la escuela, sino ésta hacia la SC, a la que debe acomodarse incluso renunciando a algunos de sus principios fundacionales. Desde esta perspectiva, resulta, cuanto menos, sorprendente el bajo perfil político de los programas que nos presentan a los electores y, respecto al tema que nos ocupa, destacamos, a modo de conclusión, que:

- Pese a que todos los partidos advierten de los grandes cambios que está provocando en las sociedades actuales la implantación de las TIC, nos las presentan como meras máquinas herramienta sin «efectos colaterales». Planteamiento que, por lo demás, no deja de ser contradictorio con la dimensión «revolucionaria» que los mismos partidos atribuyen a las TIC. Tal vez por esa razón no se repara en la trascendencia política de la «volatilidad» de los planes y los programas propuestos por las distintas administraciones (*Info XXI, España.es, Todos.es, Infocole*, etc.), y no se detienen en la necesidad de coordinar esfuerzos, tal como recomendaba la «Comisión Soto».
- Al «ocultar» la dimensión política de las tecnologías, resulta que las diferencias entre los partidos son mínimas, y la mayoría de ellos proponen cosas muy parecidas. Como mucho, las diferencias se reducen al alcance y el fundamento de

las iniciativas que se proponen adoptar. A esta afirmación haríamos la salvedad matizada del programa de IU, que, como hemos advertido en varias ocasiones, sí incorpora aportaciones que trascienden la dimensión instrumental de las TIC. Nos referimos a que cuestiones tan fundamentales como el derecho a la educación, las condiciones de trabajo y el tiempo de dedicación de los docentes y, también, de los estudiantes, el acceso al conocimiento o la propiedad intelectual han de revisarse públicamente en profundidad ante las actuaciones que hoy posibilitan las TIC.

- De las propuestas electorales se trasluce que la institución escolar debe homogeneizarse con el resto de organizaciones sociales ya plenamente integradas en la SI. Es, por tanto, una institución que ha de moverse entre la e-Administración y las redes de excelencia que se constituyen en torno a Internet. De hecho, llama la atención que, en la presentación formal de los programas, el epígrafe dedicado a la escuela sea muy reducido y todo lo relacionado con las TIC y la enseñanza, se incluya en el capítulo dedicado al desarrollo de la innovación tecnológica o de la sociedad de la información, según los casos (un ejemplo ilustrativo es el programa de EAJ/PNV).
- Para terminar, resaltamos la dificultad existente para llegar a establecer políticas que realmente coordinen y racionalicen las actuaciones en el campo de las TIC. Y esto no es posible porque se detectan tres focos en tensión permanente que disuelven las políticas nacionales en «estrategias de puzzle»:
 - La disparidad de instancias con competencias para adoptar decisiones respecto al equipamiento y funciones de las TIC: poderes locales, autonómicos, estatales y supranacionales.
 - La cada vez más débil línea que separa a las instancias de titularidad pública de las privadas. Lo cual tiene que ver tanto con la reducción de los asuntos de la enseñanza o de la investigación a parámetros de gestión, como con que la oferta más atractiva de contenidos de aprendizaje la estén haciendo ya empresas y fundaciones «sin ánimo de lucro».
 - La gestión y el control de los programas de investigación más innovadores están fuera del alcance de los poderes públicos y, además, responden a lógicas de desarrollo radicalmente opuestas a la tecnocrática, que es en la que se apoyan esos poderes. Semejante configuración estructural hace que las políticas activas y, en particular, las relativas a la institución escolar estén condenadas a cumplir un papel subsidiario e ir muy por detrás de la innovación tecnológica.

Referencias bibliográficas

- BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (coords.) (2005): *Globalización y educación*. Madrid, Editorial Popular.
- CORTÉS RODRÍGUEZ, L.; CAMACHO ADARVE, M. M. (2003): *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona, Octaedro.
- CROVI DRUETTA, D. (2004): «Educación y Sociedad de la Información. Tendencias y urgencias», en *Telos*, 61, pp. 1-4. Disponible en www.campusred.net/telos
- DÍAZ NOSTY, B. (2005): *El déficit mediático. Donde España no converge con Europa*. Barcelona, Bosch.
- ECHEVERRÍA, J. (2001): «Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo *e-learning*», en *Revista de Educación*, extraordinario 2001, pp. 201-210.
- FLORES D'ARCAIS, P. (2001): *El individuo libertario*. Barcelona, Seix Barral.
- GIL, O. (2002): *Telecomunicaciones y política en Estados Unidos y España (1875-2002)*. Madrid, CIS.
- GIROUX, H. (2001): «El capitalismo global y la política de la esperanza educada», en *Revista de educación*, extraordinario 2001, pp. 251-264.
- HERNÁNDEZ BRAVO, J. (2005): «Relaciones de la sociedad civil con el sector público», en *Sistema*, 184-185, pp. 13-26.
- MARTÍN GRANADOS, I. (2003): *Los actores políticos e Internet. Retos y cambios en la política tradicional*, pp. 1-22. Ponencia accesible en: <http://web.madridtel.es/personales/diegocruz/pdf/retosycambios.pdf>.
- MATTELART, A. (2002): *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- RAMIÓ MATAS, C. (2005): «Las debilidades y los retos de la gestión pública en red con una orientación tecnocrática y empesarial», en *Sistema*, 184-185, pp. 87-106.
- SAN MARTÍN, A.; SALES, C.; PEIRATS, J. (2002): «La pedagogía de las TIS en la campaña del 12-M. Estudio de los programas electorales», en *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 19, pp. 15-26.
- TEZANOS, J. F. (2004): *La sociedad dividida*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- TREMBLAY, G. (2003): «La Sociedad de la Información y la nueva economía. Promesas, realidades y faltas de un modelo ideológico», en *Telos*, 54, pp. 1-9. Disponible en: www.campusred.net/telos
- VAN DIJK, T. A. (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona, Ariel.
- WINOCUR, R. (2005): «La computadora e Internet como estrategia de inclusión social en el imaginario de los pobres», en *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6, 1, pp. 1-8. Disponible en: www3.usal.es/~teoriaeducacion

Páginas web

<http://www.pp.es/PartidoPopular/nacionalpp/verPrograma2004.jsp?id=0>

<http://www.psoe.es/ambito/elecciones2004/>

<http://www.izquierda-unida.es/elecciones2004/>

http://www.eaj-pnv.com/noticias_des.asp?id_contenido=6856

<http://www.convergencia-i-unio.org>

<http://www.bng-galiza.org> (autonómicas)

www.psdeg-psoe.org/ (autonómicas)

www.ppdegalicia.com (autonómicas)

La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica

Beatriz Sierra y Arizmendiarieta

Universidad de Oviedo

Miguel Pérez Ferra

Universidad de Jaén

Resumen

En este artículo, queremos reivindicar la necesidad de investigar y revitalizar la epistemología didáctica como fuente de resolución de problemas. Se abordará esta cuestión desde la perspectiva del tipo de relación que se plantea entre teoría y práctica. Las formas de entender dicha relación las plasmaremos en la propuesta de tres tradiciones didácticas: la aplicativa, la creativa y la reflexiva. La tradición aplicativa interpreta el vínculo entre teoría y práctica de un modo lineal y unidireccional. La tradición creativa, por su parte, realza la importancia del ámbito práctico origen del descubrimiento de sentido, otorgándole una clara preeminencia sobre el ámbito teórico. Finalmente, la tradición reflexiva supone un intento de armonizar lo mejor de las anteriores y apuesta por una relación de circularidad o interdependencia entre teoría y práctica.

Palabras clave: epistemología, didáctica, ciencia, práctica, teoría, investigación.

Abstract: *Understanding the connection between theory and practice: an epistemological key to teaching*

This paper claims the need to research and revitalize teaching epistemology as a problem solving source, an issue that will be addressed from the type of relationship outlined between theory and practice. How this relationship is understood will be shown by proposing three traditional conducts when teaching: applied, creative and reflexive. The applied tradition explains the link between theory and practice in a lineal and unidirectional way. The creative

tradition enhances the importance of the practical scope as the basis towards discovering sense, awarding it a clear superiority over the theoretical scope. Finally, the reflexive tradition implies an attempt to harmonize the best from the preceding ones and believes in an interdependent or circulatory relation between theory and practice.

Key words: epistemology, teaching methods, science, practice, theory, research.

La epistemología: una necesidad o un lastre

En ocasiones, al hablar de la acción didáctica, de sus problemas y de propuestas curriculares de diversa índole, se aprecia un cierto descuido en los planteamientos epistemológicos. No es infrecuente observar cómo la delimitación epistemológica de la Didáctica es algo que se da «por supuesto» y que, considerándose de escasa relevancia en la práctica, sólo se exige como un protocolo necesario en ejercicios académicos cuyo objeto es la demostración del carácter científico de la disciplina. Frecuentemente, se produce un cierto rechazo a lo «demasiado teórico», por considerarlo innecesario en la práctica o alejado de la realidad. Esto ocurre, en ocasiones, no sólo en el ámbito práctico -quienes trabajan en él han de estar necesariamente ocupados de modo prioritario en la acción-, sino también en el ámbito teórico de esta ciencia e, incluso, entre quienes se ocupan conjuntamente de la teoría y la práctica mediante la investigación básica en Didáctica: «craso error el hecho de ignorar la teoría si consideramos que la vertiente epistemológica o modo de proceder en la construcción del conocimiento científico se fundamenta necesariamente en la determinación conceptual, como una de sus notas fundamentales» (Pérez Ferra, 1995, p.16). En estas páginas, con la limitación inherente a ceñirnos a un espacio prudente, pretendemos plantear y, especialmente, reivindicar la necesidad de investigar y revitalizar la epistemología como fuente de resolución de problemas. Planteamos dicha necesidad porque consideramos la epistemología como un espacio necesario no sólo para enfocar adecuadamente la solución de problemas en la práctica, sino también para generar el «tejido teórico» que permita iniciar líneas básicas de investigación a la Didáctica, de tal forma que seamos capaces de percibir la realidad de la enseñanza desde planteamientos atinados.

El modo de llevar a cabo cualquier acción didáctica está diciendo a quien tenga «oído epistemológico» por dónde discurrirá la acción, lo que facilitará su análisis, su comprensión y una adecuada toma de decisiones. El problema más grave aparece no sólo cuando

no se sabe interpretar la forma de llevar a cabo los procesos, sino cuando el que los plantea ni siquiera tiene claro la tradición o el enfoque epistemológico del que parte. La consecuencia más evidente es que nos encontramos en un laberinto sin salida conformado por unas llamadas acciones didácticas que sólo lo son en apariencia, porque, aun teniendo -en el mejor de los casos- una intencionalidad tendida al futuro, carecen del soporte o del sentido que las debe impulsar con cierta racionalidad desde el inicio.

Nuestra tesis inicial se basa en que cuando la epistemología sólo se conserva como telón de fondo, pero no se utiliza como recurso permanente e inseparable a la práctica, se acaba produciendo un inevitable deslizamiento: el paso de la subjetividad de la acción didáctica al subjetivismo o, dicho de otro modo, el paso de una ciencia práctica a una práctica sin ciencia. Está claro que toda acción didáctica, al encontrarse inmersa en la particularidad de un contexto y estar implicados en ella unos agentes concretos, requiere siempre respuestas diferentes y, en este sentido, subjetivas. Pero el hecho de que el tratamiento sea diferente no excluye que parta de unos principios generales de acción que se encuentran vinculados a un modo u otro de entender la Didáctica y el currículum. Por eso, cuando esto no se tiene claro, la acción didáctica se reduce no ya a la subjetividad del agente, sino a un subjetivismo con tintes relativistas, en el que la decisión -que implica valorar la situación a la luz de los principios que le dan sentido- se convierte en una simple opción -que, con vocación igualitaria, hace depender las elecciones de las preferencias de los actores.

Como resumen de lo ya dicho, podemos afirmar que sabemos que los diferentes enfoques didácticos y curriculares tienen detrás concepciones diferentes del carácter científico didáctico. De ahí que de una profunda comprensión, o no, de los principios epistemológicos que guían una determinada concepción de la acción didáctica, se deriven intervenciones didácticas o pretensiones en el ámbito práctico que puedan considerarse dotadas, o no, de un soporte didáctico científico.

Para poder entender las diferentes tradiciones y enfoques que se han gestado en los ámbitos didáctico y curricular, es imprescindible tener en cuenta, como sabemos, la distinción realizada por Dilthey en el siglo XIX entre Ciencias de la Naturaleza y lo que él llama Ciencias del Espíritu. Dilthey escribe de las Ciencias del Espíritu que «tienen por objeto la realidad histórico-social» (Dilthey, 1966, p. 39) y sostiene que, mientras las Ciencias de la Naturaleza pretenden dar una explicación del mundo para dominarlo, las Ciencias del Espíritu sólo quieren comprender su objeto. De ahí que también resulte de vital importancia la diferencia entre explicación y comprensión, que ha estado presente en el debate epistemológico posterior. A partir de la distinción entre dos modos de concebir la ciencia según su objeto -predecible la naturaleza

e impredecible el ser humano- el debate, en ocasiones, ha derivado hasta el punto de cuestionar la unidad o no de la ciencia, en función de una metodología cuantitativa en el caso de las Ciencias de la Naturaleza o cualitativa en el de las Ciencias Humanas o las Ciencias del Espíritu. A este respecto, resulta muy atinada la afirmación de Apel:

A mi juicio, la unidad de la ciencia no descansa en el supuesto de un modo de plantear los problemas -o método que sea constitutivo del objeto-, sino en la unidad de la pretensión de verdad y de su posible resolución en el discurso argumentativo (Apel, 1985, p. 114).

Si estamos de acuerdo con Apel y consideramos que el diferente modo de plantear los problemas deja intacto el carácter científico del análisis riguroso de un problema, independientemente de si se ha utilizado una u otra metodología, resulta vana la discusión acerca del empleo de un método u otro. El auténtico problema al abordar una realidad, en nuestro caso, una realidad educativa, radicará en determinar el tipo de racionalidad medios-fines (en estas páginas defenderemos que hay dos) que mejor se adapta al análisis de dicha realidad. Ello nos permitirá combinar ambos métodos sin complejos de infraciencia. De hecho, las últimas interpretaciones de los tres enfoques didácticos clásicos (el positivista, el interpretativo y el crítico), apuestan por considerar que la incompatibilidad entre dichos enfoques es demasiado simplista, y abogan por su complementariedad (Bolívar y Salvador Mata, 2004, p. 196 y pp. 210-213).

Aun partiendo de la base de que es necesario tener en cuenta aspectos positivos de los tres enfoques, nos encontramos con la exigencia de saber cuál es la concepción epistemológica latente en ellos. En el siguiente epígrafe, se abordará esta cuestión desde la perspectiva del tipo de relación teoría-práctica que subyace en cada uno de ellos. Desde este momento, anticipamos nuestra posición afirmando que entendemos que dicha relación es bidireccional, y que se desarrolla de manera que ambos polos de la relación se perfeccionan gracias a la aportación del otro componente.

En estas reflexiones, asumimos como punto de partida (Bolívar, Rodríguez Diéguez y Salvador Mata, 2004, p. 411) que la acción didáctica, por ser intencional, debe estar orientada a fines valiosos y, en cuanto racional, ha de responder a tres exigencias: estar planificada; adecuarse a las necesidades del alumno y al contenido y contexto; y estar controlada en su desarrollo y resultados. La primera y la tercera exigencia pueden adaptarse sin problemas a una consideración tanto lineal como circular de la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, la segunda exigencia no es posible en una relación unidireccional entre teoría y práctica, puesto que ni las nece-

sidades del alumno, ni las variables contextuales están definitivamente dadas. Por tanto, toda planificación cerrada con un planteamiento práctico meramente aplicativo no dejaría margen posible a las circunstancias imprevisibles originadas como consecuencia del cambio permanente de los factores mencionados. Esto nos lleva lógicamente a defender la necesidad de entender que, en la acción didáctica, no es posible separar la teoría de la práctica considerándolas como dos momentos consecutivos, ya que, la mayor parte de las veces, no se puede pensar en teorías que no hayan sido pensadas o mejoradas a partir de la práctica, ni en prácticas que no se encuentren sustentadas en teorías.

Llegados a este punto, es oportuno que nos cuestionemos: ¿Qué es la Didáctica? ¿Qué actividad le es propia según su naturaleza? Y podemos responder que la didáctica, como disciplina científica, pretende explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje e intervenir en ellos. Con esta concreción estamos definiendo que es una actividad intencional y, por tanto, exclusiva del ser humano y, por otra parte, que se ocupa del desarrollo de la persona. Hemos concretado en la Didáctica lo que sucede en todo proceso racional, que tiene dos dimensiones que coinciden con las dos características epistemológicas de la Didáctica. La dimensión explicativa respondería a la representación que hace nuestro intelecto del mundo: comprendiéndolo, interpretándolo, explicándolo, e investigando y elaborando teorías sobre él. La dimensión práctica, la intervención, consistente en transformar, cambiar e interpretar mediante un proceso cíclico en el que interactúan la representación y la acción. De modo que podríamos decir que la relación entre la teoría y la práctica responde a la realidad antropológica del ser humano, que le impulsa a representar para intervenir intencionalmente y a reflexionar sobre la acción para establecer correlatos en la economía del pensamiento.

Tres tradiciones en didáctica desde la relación teoría-práctica

Las tradiciones de las que hablaremos a continuación no tendrán una estricta correspondencia con los clásicos enfoques curriculares -tecnológico, interpretativo o práctico, y crítico-, aunque, lógicamente, participan de algunos de sus supuestos. No obstante, el repaso de algunas características de estos enfoques está orientado a analizar cada una de las tradiciones que aquí se explican desde la relación que se establece entre la teoría y la práctica.

El planteamiento de dichas tradiciones resulta del intento de sistematizar de alguna manera los diferentes modos de abordar la práctica didáctica y la consideración de la teoría, para mostrar que dichos modos se encuentran ligados a unos u otros planteamientos (explícitos o implícitos) que configuran de forma distinta el carácter científico de la Didáctica.

La tradición aplicativa: la linealidad del vínculo teoría-práctica

Según hemos indicado, no se pretende aquí repasar las características del enfoque iniciado por Bobbitt y Tyler, pero se hace preciso recordar algunas cuestiones, para poder explicitar con mayor claridad lo que supone el concepto de «*aplicación*», que es, al fin y al cabo, el eje del poder de atracción de esta tradición.

Esta forma de entender la Didáctica asienta sus bases en el positivismo y, en consecuencia, aspira a contar con normas y principios explicativos del funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entiende la realidad educativa como natural, externa a los sujetos implicados, y, por ello, exige datos empíricos y contrastables –en consecuencia, recibe también el nombre de empírico-analítico–, de modo que dichos datos se puedan evaluar cuantitativamente, entendiendo la evaluación como una forma de control.

El quicio en el que se asienta esta tradición es un tipo de racionalidad medios-fines expresada en términos de causalidad eficiente o de relación causa-efecto. Lo cual pone de manifiesto que se busca la eficiencia, el control y el dominio de los procesos didácticos. Se pretende encontrar unas regularidades al estilo de las Ciencias de la Naturaleza. En éstas, la base de la previsibilidad y el control de los fenómenos se halla en encontrar las causas que provocan unos determinados efectos, de modo que se produzcan invariablemente, dadas unas determinadas condiciones. La tecnología se basa en el control de estas regularidades, de manera que, para poder hablar de tecnología, se requiere una fundamentación científica (al modo de las Ciencias Naturales) de las técnicas empleadas y, por eso, si la tecnología no logra su propósito, no es tecnología, puesto que aspira al control total del proceso y de sus resultados. Y para tener dicho control, es preciso obrar sobre los procesos con la precisión y la regularidad que se observa en los fenómenos naturales. De esta forma, la causa natural del efecto podría ser comparada a los medios necesarios para alcanzar los fines de la acción tecnológica. De ahí la posibilidad de entender la tecnología como una causalidad eficiente artificial, de forma que se tenga un conocimiento pormenorizado de cada una de

las acciones y su secuencia, sin dar margen a lo imprevisible. En consecuencia, tanto los fines, como los medios conducentes a dichos fines han de estar bien descritos y perfilados. Este tipo de racionalidad lleva consigo la aparición de la figura del experto, como autoridad en el conocimiento científico-tecnológico, que aspira a tomar decisiones con criterios de neutralidad.

La preocupación fundamental de esta tradición son los logros de aprendizaje formulados en términos de objetivos conductuales, consecuentemente, el conductismo es la teoría del aprendizaje implicada. Dichos objetivos han de ser formulados previamente, de modo que se produce una separación clara entre la planificación didáctica -la teoría, el diseño de la futura acción- y la instrucción -que constituiría la práctica, el llevar a cabo lo planificado. Una vez que se han diseñado con claridad objetivos y medios, el resto es fácil: se trata de aplicar lo descrito con una supuesta garantía de éxito. En consecuencia, el papel del docente es relativamente sencillo e implica poco riesgo en la toma de decisiones, ya que, básicamente, se limita a implementar las decisiones tomadas por los expertos. Su función, fundamentalmente ejecutora, exige la formación en las competencias necesarias para desarrollar en el aula lo que otros han planificado fuera de ella.

Acerca de esta cuestión, House (1988) señala que la enseñanza y la innovación presentan el planteamiento de ideologías descontextualizadas de espacios y tiempos. Las soluciones son técnicas, multiplicables y se pueden extrapolar a otras situaciones; la capacidad e iniciativa del profesorado y del alumnado pasan a ser una cuestión meramente instrumental, y que conduce al desarrollo del proceso didáctico. Ese menosprecio por los contextos particulares es sustituido por una «teoría de la transferencia», en la que se afirma, que todo puede ser fijado y generalizado a diferentes situaciones didácticas. Su propuesta de neutralidad valorativa no es real, ya que ese mismo planteamiento es un posicionamiento ante la realidad axiológica.

Como consecuencia de todo lo anterior, resulta evidente que la relación entre la teoría y la práctica es claramente lineal, estableciéndose entre ambas, como no podía ser de otro modo, una relación de causa-efecto. Es decir, la virtualidad que tiene la teoría para este enfoque es, precisamente, ser capaz de dirigir la práctica por mera aplicabilidad y con una permanente aspiración de eficacia. Bolívar y Salvador Mata (2004), refiriéndose a esta tradición (que llaman positivista-funcionalista), enfatizan esta idea: «En la investigación didáctica se trata de desarrollar teorías que expliquen causalmente cómo funciona la enseñanza e investigaciones aplicadas que -a partir de dichas teorías- puedan, según una lógica instrumental, aumentar la eficacia de la acción» (p. 199). Cuando estos autores se refieren a la explicación causal, hacen alusión, como otros muchos, a lo que aquí hemos llamado causalidad eficiente.

Es preciso señalar que, en la mayor parte de las ocasiones, en la bibliografía didáctica, se produce un deslizamiento de la parte al todo, y se considera que sólo existe causalidad cuando se habla de relación causa-efecto (desde un planteamiento conductista). Hay que recordar que el término «causalidad» alude a la razón de ser de algo que sucede. Dicha razón puede vincularse con el sentido, tal y como se verá en la tradición creativa, de acuerdo con la que, según se ha dicho líneas atrás, la causa se identifica con el motivo para actuar de una determinada manera, lo que no tiene por qué entenderse como el origen de un efecto. Un efecto sólo es tal cuando se vincula con una causa que lo provoca, siempre dadas unas condiciones, cosa que no ocurre ni siempre, ni necesariamente cuando hablamos de los motivos del obrar. De éstos podemos extraer consecuencias (no efectos), pues la imprevisibilidad de las acciones fruto del obrar humano hace que nada se produzca siempre de la misma manera, ni se pueda predecir con la misma regularidad y seguridad que el efecto seguido de una causa en el orden físico. En lo referente a este tema, se ha pronunciado Fenstermacher (1994) cuando se refiere a la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje, atribuyéndole una naturaleza semántico-transitiva. «Si entendemos que en la base de todo sistema metodológico-didáctico se halla una determinada concepción de enseñanza, convendremos que el concepto de enseñanza se halla en íntima relación con el concepto de aprendizaje, y que aprender, en cuanto proceso inmanente al alumno, determina la concepción de enseñanza, tanto en el sentido normativo como entitativo del ser que lo recibe y de la cultura que le es referente, por lo que el «acto didáctico» es una realidad contingente, que se actualiza y determina en función de los tres indicadores aludidos: naturaleza de la Ciencia Didáctica, realidad ontológica circunstancial del profesor/alumno y realidad cultural. Enseñar y aprender son dos términos correlativos, pero no causales, en el sentido determinista de la expresión» (Pérez Ferra, 2003, p. 126).

La relación lineal entre causa y efecto o entre teoría y práctica en el enfoque tecnológico se encuentra directamente conectada con el paradigma de investigación proceso-producto. El método preferente de investigación de este paradigma es la «observación sistemática en el aula», que consta de dos fases: en la primera, se identifican patrones estables de comportamiento que definan estilos docentes y, en la segunda, se establecen correlaciones entre dichos patrones y el rendimiento académico de los alumnos. Así, el comportamiento del profesor es la variable independiente y el rendimiento del alumno la variable dependiente. Existe una tendencia a establecer una relación de causalidad eficiente entre ambas variables, de la que resulta un esquema simple y unidireccional. La consecuencia más clara de este esquema es que la variable

dependiente, es decir, el rendimiento del alumno, se considera un mero efecto de la variable independiente, que es vista como la causa, con lo que asume un carácter pasivo, y se convierte en el producto resultante de la actividad del método docente.

En esta tradición, no se considera como algo diferenciador el contexto, ni otras variables y, por eso, resulta una acción didáctica demasiado estandarizada que tiende a homogeneizar y desatiende las diferencias individuales. En esta misma línea, se encuentra el llamado modelo telegráfico de comunicación didáctica (Winkin, 1984), simplificación del modelo de Shannon. Como sabemos, este modelo, que ha tenido durante muchos años un gran peso en la enseñanza, entiende la comunicación didáctica como un proceso lineal en el que el emisor, que es el docente, envía unos mensajes (los contenidos de la enseñanza) a los discentes, que actúan como receptores. Cualquier cosa que pudiera distorsionar el mensaje no es considerada relevante o significativa en el proceso de comunicación, sino que se entiende como un simple «ruido» que estorba el proceso. Lo paradójico de este procedimiento es que, en aras de una comunicación eficaz, se hace inviable atender a los frecuentes desajustes que se producen en la comunicación y que son, precisamente, los indicadores que permiten tomar el pulso al proceso.

En un artículo sobre la Didáctica en los últimos veinticinco años, Zabalza advierte la necesidad de no juzgar un enfoque desde otro enfoque, lo que impide una perspectiva completa de la evolución entre ellos y hace perder de vista «cada uno de los momentos de la “conversación” en sus correspondientes parámetros situacionales» (Zabalza, 1998, p. 57). Si bien es cierto que el planteamiento de cada enfoque toma su sentido de la tradición en la que se encuentra inserto y responde a unas necesidades puntuales, aquí se hace necesario valorar cada una de las tradiciones desde la perspectiva actual, sin olvidar las indudables aportaciones que ofrecieron en cada momento.

Teniendo en cuenta lo anterior, y valorando esta tradición a la luz de la comprensión del reto que actualmente supone para la Didáctica el poder responder a la variedad de contextos y variables que configuran situaciones complejas y permanentemente nuevas, se pueden formular reparos significativos que ponen de manifiesto la dificultad para situar la concepción analítico-positivista a la hora de fundamentar la Didáctica como ciencia. Entre los reparos que mencionamos podrían hacerse, estaría su análisis orientado a la formalización, que hace que la estructura sea excesivamente rígida y se utilice un lenguaje formalista más propio de la lógica. Ciertamente es que la concepción neopositivista ha sido utilizada desde las diferentes síntesis que Quintanilla (1979, 1980 y 1981) hace de Piaget, Kuhn, Lakatos y Bunge, y que se emplearon, en su momento, como planteamientos críticos en nuestro contexto próximo hasta bien entrada la

década de los años setenta. Precisamente, debido a ese papel crítico que ha desempeñado el neopositivismo en décadas anteriores de nuestro contexto científico, se confundieron en su momento contextos y tradiciones científicas.

Los aspectos señalados en este análisis (que no tienen pretensión de totalidad, sino que pretenden presentar algunas líneas generales para la interpretación de esta tradición) ponen de manifiesto que una concepción lineal, aplicativa, entre teoría y práctica, no permite entender la acción didáctica como una acción creativa. No obstante, como tendremos ocasión de comprobar al finalizar la presentación de la tradición siguiente, una acción no es más creativa por desvincularse de la necesidad e importancia de la teoría y de una planificación que oriente el proceso.

En el terreno práctico, es arriesgado y perjudicial para la acción didáctica quedarse únicamente con la «conclusión aplicativa» de esta tradición, pues, al olvidarse o desconocer debidamente los supuestos epistemológicos que la guían, surge una función docente que podríamos denominar «el docente mecánico». Éste demanda un recetario que le resuelva el enfrentamiento cotidiano con los problemas prácticos. Esta concepción docente hereda de la tradición aplicativa la creencia de que existen unos expertos que han de decir lo que se ha de hacer, y asume un papel pasivo respecto a la teoría y activo en lo relativo a la práctica. Por eso, cuando no hay recetas, la solución viene de la dinámica ensayo-error o de dejarse llevar por las experiencias de otros. Con esto no estamos negando la necesidad de dominar ciertas técnicas que pueden ser muy útiles y necesarias. Lo preocupante es el hecho de considerar que aquello para lo que no existe una técnica eficaz no tiene importancia, apartándolo de nuestra consideración o dejándolo en manos de la «improvisación artística» (como sucedáneo del verdadero arte), en lugar de plantear que pudiera hacer falta profundizar en las variables que originan el problema.

La tradición creativa: la preeminencia de la práctica

En esta tradición didáctica, la teoría queda relegada a un segundo plano respecto de la práctica. Se puede relacionar con el enfoque interpretativo y crítico, con el cual las diferencias son menores que las que mantienen ambos con el enfoque tecnológico.

En el enfoque interpretativo, es relevante la influencia de las ideas de Gadamer y su profundización en la hermenéutica ontológica, del pragmatismo de Dewey y Peirce, de la teoría de la acción comunicativa de Habermas y de la sociología del conocimiento. Schwab (1969) fue el primero que se rebeló contra el enfoque anterior, cri-

ticando que el currículum se apoyara excesivamente en la teoría y reivindicando que la práctica es fundamental. Entre los autores que destacan en esta tradición se encuentran, por ejemplo, Eisner (1987), Stenhouse (1984, 1987), Elliott (1990, 1993) y Reid (1979a, 1979b, 1981).

Este enfoque es llamado también práctico, interpretativo-simbólico y deliberativo, y, como sabemos, surge del cuestionamiento radical de los presupuestos del enfoque tecnológico, asume la subjetividad del entendimiento y considera la discontinuidad de lenguaje de quienes son los sujetos de aprendizaje, ya que sostiene que, en el lenguaje, no hay nubosidad de sentido, sino una apropiación articular que se lleva a cabo de acuerdo con experiencias vistas de aprendizaje, concretas y particulares. De ahí que se sustente en una psicología de base cognitiva con una visión constructivista del aprendizaje y entienda el currículum como resultado de la interpretación de la práctica escolar. Defiende, asimismo, que no es posible regular de forma científica –en el sentido positivista del término– los procesos de enseñanza-aprendizaje y que no se puede someter a control tecnológico el comportamiento humano. Así, este enfoque enlaza con la perspectiva de las Ciencias Humanas y sustituye la metodología cuantitativa por la cualitativa. De este modo, más que explicar los procesos mediante relaciones causa-efecto, pretende llegar a comprenderlos, por lo que se les concede más importancia que a los resultados. Esto lleva a que la evaluación no se entienda ya como un elemento de control, sino de comprensión, y esté orientada a la mejora.

La clave de la tradición creativa es la aportación de la hermenéutica (Soria, 2002) como método que asume lo cotidiano, la experiencia vital, como un factor determinante en la consideración científica de los contextos humanos. Asume, precisamente, lo que rechazan las ciencias empírico-analíticas: los complejos de sentido que se asientan en la práctica y que están enraizados en las tradiciones que la nutren.

A diferencia de lo que algunos sostienen, en estas páginas, defendemos que en esta tradición también se puede hablar de racionalidad medios-fines, aunque del tipo causalidad final –que es, junto a la causalidad eficiente, material y formal, uno de los tipos de causalidad contemplados clásicamente (Brugger, 1983, pp. 93-94). La razón de la postura que mantenemos se debe a que la acción humana sí tiene una razón de ser, pues de otro modo no tendría sentido la decisión, la deliberación humana, entendida como un proceso por el que una persona elige una u otra acción (medios) y un modo u otro de realizarla con vistas a unos fines, siendo éstos, por tanto, la razón de ser de su obrar. A esto se le llama causalidad final, y consiste en intentar descubrir y comprender el sentido de las acciones, pretensión que Dilthey atribuía a las Ciencias del Espíritu.

En la tradición creativa, por lo tanto, también es posible hablar de causalidad, y, por consiguiente, ésta no exclusiva de la tradición aplicativa –más vinculada con la estructura epistemológica de las Ciencias Naturales. La diferencia radica en que la causalidad final se refiere a la comprensión de la intención efectiva del obrar como sentido último del mismo, sólo accesible, desde dentro de la acción, por medio de la interpretación. En cambio, la causalidad eficiente, propia de la tradición aplicativa, se basa en la observación externa de los sucesos entre los que busca encontrar una relación. A nuestro entender, desde la perspectiva del conocimiento didáctico, el pensamiento de Gadamer pone el énfasis en el carácter dinámico de la comprensión, en el modo en que el entendimiento varía a través del tiempo, lo que nos situaría en la centralidad de la naturaleza de la Didáctica como ciencia, su carácter intencional, la necesidad de innovación y de indagación. Y esto es posible en la medida que las experiencias previas van matizando nuestra percepción de la realidad. En relación con el tipo de causalidad exigible a las ciencias sociales, Apel escribe:

Weber exige que los motivos con sentido comprensibles se indiquen en las ciencias sociales *también como causas* de la acción porque, en caso contrario, es imposible «atribuir causalmente» las acciones a los agentes, o atribuirlos con seguridad. Ahora bien, esta misma exigencia puede interpretarse todavía como una exigencia de la *comprensión*, porque los motivos con sentido comprensibles, que resultan causalmente eficientes, no son causas en el sentido de la contingencia lógica de las leyes naturales –como mostraremos– sino, en cierto modo, causas comprensibles teleológicamente, en el sentido de que pueden atribuirse causalmente a las acciones intencionadas (Apel, 1985, p. 103).

Es especialmente relevante la vinculación que Apel realiza en este texto entre «causas de la acción» y «motivos con sentido comprensibles», que más adelante acaba denominando también «causa final»: «Una causa que deba poder entenderse a la vez como *motivo* de una acción, ha de tener la estructura de una «causa final» (causalidad propositiva) *atribuible al hombre*» (Apel, 1985, p. 107).

Lo que el enfoque interpretativo pretende al tener esto en cuenta y aplicarlo al ámbito didáctico es llegar a comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto en el que tienen lugar, y admitir influencias externas al aula y al sistema escolar en su conjunto. La importancia del planteamiento didáctico no recae ya en los objetivos, sino en las actividades de aprendizaje que se realizan durante el proceso. En consecuencia, la función del docente ya no es aplicativa, no actúa como ejecutor

de las prescripciones administrativas de los expertos, sino que ha de asumir una función más activa como investigador y analizador de situaciones para poder tomar decisiones antes y durante el proceso. A diferencia de lo que ocurría en la tradición anterior, en la tradición creativa –que se hace eco del enfoque práctico o interpretativo– el énfasis no recae sobre el diseño o la planificación previa, sino sobre la fase de implementación o desarrollo. Por tanto, se parte de un planteamiento didáctico más flexible y abierto, y se basa la praxis en la reflexión.

Esto cambia por completo la visión acerca del papel docente en el aula, puesto que permite un alejamiento de prácticas rutinarias de simple aplicación de lo ya sabido y promueve la creatividad que exige cada nueva acción didáctica ante la variedad de agentes y contextos posibles o, simplemente, debido a la incorporación de una pequeña diferencia en el sistema del aula. Además, precisamente es la peculiaridad de cada nueva situación lo que hace posible la innovación –una innovación que, cuando se pretende la aplicación «eficaz» de técnicas, resulta poco menos que imposible. No es que estas técnicas no sean necesarias o útiles –que lo son–, sino que, simplemente, resultan insuficientes. En esta línea, Lourdes Montero (1990, p. 252) propone utilizar los descubrimientos del paradigma proceso-producto, aprovechando el conocimiento científico disponible, pero de forma que dichos descubrimientos puedan ser reinterpretados en nuevos contextos y adaptados –y no mediante la simple aplicación– a éstos. En este sentido, los paradigmas acerca de la mediación y lo ecológico se encuentran en una mayor sintonía con esta tradición, ya que se distancian del esquema lineal del anterior.

Si las Ciencias Humanas buscan comprender el sentido de las acciones, la tradición creativa da mucha importancia a que el alumno encuentre significados que iluminen su proceso de aprendizaje. La comunicación es así el eje central del proceso y una fuente de innovación que se desarrolla desde la práctica. Si, en la tradición aplicada, el modelo de comunicación didáctica imperante es el llamado modelo telegráfico, en la tradición creativa, cobra relevancia el modelo orquestal, que trata de expresar una interacción entre docente-discentes más circular que lineal. Por otra parte, asume la reciprocidad, el *feed-back*, característico de los modelos sistémicos, pero considera que el aula es un sistema abierto en permanente interacción con el medio. Winkin afirma que «la analogía de la orquesta tiene la finalidad de hacer comprender cómo puede decirse que cada individuo participa en la comunicación, en vez de decirse que constituye el origen o el fin de la misma» (Winkin, 1984, p. 24). Llevado a la comunicación didáctica, no se podría ya decir que el emisor es el docente y que el trabajo de los alumnos es la interpretación adecuada del mensaje de aquél, sino que

tanto uno, como otros participan en una comunicación en la que son sucesivamente emisores y receptores. A partir de esto, la tarea más urgente es intentar minimizar en la medida de lo posible las diferencias en la comprensión de los mensajes para evitar interpretaciones que afecten negativamente a la comunicación, y para eso están los procesos de *feed-back*.

Tomando como referencia los presupuestos de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, algunos autores sostienen que la verdad es fruto del consenso entre los participantes de un diálogo en el que se construyan significados interpersonales. Así, la acción didáctica sería una selección cultural interpretada y construida por sus protagonistas, de manera que no viene dada de una vez por todas, sino que va conformándose en el proceso de práctica, reflexión y corrección de errores. No obstante, se puede afirmar con Rodríguez Rojo (2002) que «no satisface el afirmar que la verdad se consigue simplemente por consenso intersubjetivo, pues los sujetos, las personas individuales, se pueden equivocar» (p. 124). Es especialmente importante matizar esta cuestión, ya que se encuentra estrechamente ligada a los presupuestos de la teoría constructivista del aprendizaje.

Cuando se habla de la verdad como «construcción», no puede hacerse en sentido fuerte, puesto que se estaría invalidando el conocimiento mismo como capacidad de comprender una realidad «extramental». Si se niega la existencia de ésta, confinándola a la pura construcción mental, la comunicación no sería posible, porque las distintas construcciones subjetivas no tendrían un denominador común que hiciera posible la comprensión de lo designado por otro. Así, la «construcción» de significados que llevan a cabo los alumnos no puede partir de cero, sino que se realiza a partir de lo que podríamos llamar un «soporte semántico» ya construido por otros. No estamos, por tanto, hablando de construcción de significados en sentido estricto, sino de una construcción representativa del objeto, significativa para quien se enfrenta a dicho objeto por primera vez. Lo que estamos diciendo es que lo que un alumno «construye» no es ni la realidad, ni el significado, sino su propia representación del significado, de la semántica compartida. Esta representación personal es necesaria en tanto el significado carece de valor para mí si no me posibilita el acceso a una referencia común. En la teoría hermenéutica de Gadamer, dicha referencia forma el sustrato de la tradición.

Una de las críticas que se hacen al enfoque interpretativo es que descuida la repercusión de las condiciones sociales, puesto que da por supuesto que la comprensión de los significados ha de llevar necesariamente a un cambio. Esta opinión proviene del enfoque crítico, que considera que el enfoque interpretativo se queda corto y

pretenderá superar lo que considera una deficiencia del mismo, pero asumiendo las líneas básicas de una tradición basada en la mejora de la práctica desde la reflexión a partir de la propia práctica.

El enfoque crítico asume muchos presupuestos del enfoque anterior, pero también tiene en cuenta los planteamientos de los miembros de la Escuela de Frankfurt, entre los que destacan Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas, con su Teoría de la Acción Comunicativa; la Teoría de la Resistencia de la Sociología Crítica, expuesta por autores como Apple y Giroux; y la Teoría de la Educación de Freire, caracterizada por su fuerte contenido antropológico-social. Estas tres corrientes influyen de manera determinante en la tendencia curricular crítica entre cuyos seguidores se puede mencionar a Carr, Grundy, Kemmis y Popkewitz, entre otros. Algunos autores defienden que, puesto que la acción humana es inseparable de la ética, las Ciencias Humanas no pueden conformarse con la descripción e interpretación de grupos y acciones humanas, sino que han de adoptar una postura comprometida con la realidad social que investigan. Y este compromiso no se reduce a la ineludible relación de convivencia con quienes se encuentran implicados en el contexto estudiado, sino a un compromiso político de reforma y concienciación social, un interés de emancipación. Esta es la idea de fondo de este enfoque, de modo que, no conformándose con comprender e interpretar los contextos, tiene como finalidad última lograr la transformación social a través del currículum, mediante el diálogo democrático y el debate. En consonancia con esto, el papel docente se ve ampliado, y su función ya no es, simplemente, interpretar una realidad, sino que se convierte en intelectual transformador, que ha de organizar, negociar e impulsar el currículum. Se exige que dicha negociación se dé entre los implicados, y se problematiza el qué, el para qué y el cómo del cambio, de tal manera que se produzca una participación igualitaria de sus miembros en la toma de decisiones políticas, sociales, económicas y culturales (Ferrada, 2001, p. 109).

En este enfoque, la preeminencia de la práctica ya no se basa exclusivamente en la importancia de la acción comunicativa de los implicados en la acción didáctica y el descubrimiento de nuevas oportunidades de acción, sino que adquieren especial relevancia las posibilidades que la acción comunicativa ofrece para el cambio, para la transformación social, a través de la crítica ideológica. Además, aunque pretende superar las limitaciones de enfoques anteriores, es preciso, siguiendo sus propias indicaciones, asumir también una postura crítica respecto a él. Si bien es verdad que, teóricamente, aborda cuestiones de innegable interés, desde el punto de vista de su desarrollo, una práctica cien por cien crítica se encuentra con algunos problemas. A continuación, apuntamos, muy brevemente, tres de ellos.

En primer lugar, en la *Teoría de la acción comunicativa*, Habermas (1997) plantea el problema de la verdad a un nivel discursivo, de manera que pueda alcanzarse en el diálogo un «*consenso racional*». Pero la cuestión es que dicho consenso sólo puede alcanzarse en una «*situación ideal de habla*» que exige que los participantes tengan la misma oportunidad de emplear actos de habla comunicativos (abrir el discurso, replicar o intervenir), problematizar cualquier cosa que se diga, y poder emplear actos de habla representativos (actitudes, sentimientos o deseos) y regulativos (mandar, permitir o prohibir). En definitiva, se exige un diálogo «libre de dominio» que, en la práctica, nunca puede darse, precisamente, por las condiciones sociales que denuncia el enfoque crítico. Por eso, este enfoque no sólo es utópico en las primeras edades –como denuncia De la Torre (1993, p. 130)–, sino que puede funcionar sólo como ideal regulativo, puesto que nunca los participantes en el debate tienen unas condiciones sociales, culturales e intelectuales equiparables que les permitan alcanzar un consenso racional, entendido tal y como lo propone Habermas.

En segundo lugar, hay que reconocer que el compromiso político y moral con la mejora de las condiciones sociales existentes es tarea de todo ciudadano. Lo que podría ser más discutible es que sea tarea efectiva de la escuela, de los docentes y de la acción didáctica. Una cosa es que la escuela promueva mediante el currículum unos valores y una cultura que contribuyan a formar buenos ciudadanos que reformen la sociedad, y otra muy distinta es que la propia escuela y los docentes sean los activistas del cambio, pues la escuela es un ámbito pre-político. El convertir la acción didáctica en una acción netamente política supone manipular a unos sujetos en formación, y la influencia propia de la acción didáctica derivaría hacia un adoctrinamiento de cuño fácil.

En tercer lugar, es preciso observar que si no se plantean unos fines educativos que no sean objeto de transformación permanente, la emancipación y el cambio constante acaban por ser autorreferenciales. Una vez lograda (si fuera posible) la emancipación de las condiciones existentes, se crearían inmediatamente otras, ligadas a nuevos intereses ideológicos, y de las que, si lo que se pretendiera es ser coherentes con una actitud crítica radical, habría que luchar por emanciparse. De ahí, que la emancipación no se entienda como un medio para el desarrollo personal, sino como principio y fin de la actividad didáctica, aunque ni siquiera tenga un contenido claro, porque su esencia es la constante negación de lo existente. Sólo hay algo de lo que el enfoque crítico no se puede emancipar, y es de la propia estructura ideológica emancipadora (Sierra y Arizmendiarieta, 2000a, pp. 95-104). En consecuencia, el currículum no se podría entender como búsqueda de la mejor selección de cultura, sino como una pura acción política formal.

En la tradición aplicativa, hablábamos de una perversión en la función docente, el «docente mecánico», que se manifiesta cuando se olvidan o desconocen los supuestos epistemológicos que la nutren. Del mismo modo, en la tradición creativa, contamos con la figura del «docente tertuliano». Esta función se asume al ensalzar una creatividad mal entendida, al considerar que la importancia de los procesos y las actividades pueden justificar desarrollos improductivos desde el punto de vista del contenido, pero llenos de atractivo formal para los alumnos. Además, cuando no se profundiza lo suficiente en las teorías interpretativas, en las teorías de la acción comunicativa o en la crítica ideológica, entre otras, pueden adoptarse, en ocasiones, posturas de conciliación y consenso en el aula fáciles y poco exigentes, cuando los actores aún no están maduros para lo que se les pide. Entonces, el docente no asume ya una función de intérprete, ni siquiera actúa como político y transformador social, sino que se convierte en moderador (parcial o imparcial, que es lo de menos en este caso) de las distintas opiniones y creencias para las que aún no se ha formado el juicio crítico.

La tradición reflexiva: la circularidad del vínculo teoría-práctica

La relación entre teoría y práctica ha sido el tema central que nos ha impulsado a realizar una revisión por las tradiciones que hemos denominado aplicativa y creativa.

Tenemos que recordar que una de las limitaciones de la tradición aplicativa se deriva del hecho de que es un error pensar que pasar del conocimiento teórico al conocimiento práctico de las acciones que hemos de realizar únicamente tenemos que trasladar los principios teóricos a la situación concreta, puesto que eso supone reducir al máximo la riqueza de los procesos didácticos que siempre sorprenden por la particularidad originalidad del contexto o de una de sus variables. Por el contrario, el ámbito práctico siempre tiene en cuenta los factores peculiares de una situación concreta que la teoría ni considera, ni puede considerar en su totalidad. La que hemos llamado tradición creativa se da cuenta de la importancia de dichos factores, pero, al centrarse casi de modo exclusivo en los procesos, descuida, en parte, la necesidad de planificar en función de unas determinadas finalidades. La excesiva importancia que se concede al desarrollo de las actividades hace que se dejen de lado los objetivos y las finalidades, lo cual implica que, si bien se aprovechan oportunidades de aprendizaje, a veces, se puede perder un poco el sentido último de los procesos.

Es preciso reconocer que la planificación y el conocimiento teórico acumulado constituyen un punto de referencia inexcusable, aunque no pueden regir de modo

absoluto el desarrollo de la acción didáctica si se quieren tener en cuenta las posibilidades que, a veces, ofrece lo imprevisto. Por eso, aquí, se apuesta por una relación de circularidad, entendida de tal modo que la teoría no se vea relegada por el primado de la práctica, ni la práctica mantenga una relación de dependencia respecto a la teoría. Por lo tanto, es necesario hablar de una relación de interdependencia, que no es otra cosa que un ir y venir de la teoría a la práctica y de ésta a aquélla. Para ello, hemos de considerar, a la luz de las teorías con que contamos, los nuevos factores que aporta la situación práctica para, de este modo, mejorar la teoría, e, igualmente, tenemos que adaptar la teoría a la nueva situación práctica, en la que nos guiamos por una teoría generada, justamente, a partir de una situación particular (Sierra y Arizmendiarieta, 2002, pp. 231-243). De esta forma, el movimiento que ha de producirse en el vaivén entre la teoría y la práctica recuerda al «círculo hermenéutico», si lo consideramos como método de comprensión en el que se produce un juego entre tradición e intérprete que no acaba nunca. Éste ha de avanzar sentidos del texto que interpreta, que serán paulatinamente revisados y matizados a medida que se logre una comprensión más completa (Campos, 1999). Al mismo tiempo, dicha comprensión se ensancha al completarla con los sentidos que el intérprete añade. Con este telón de fondo, en la acción didáctica, la teoría funciona como un texto dinámico en el que se puede profundizar, y que puede revisarse y hacerse más comprensivo, a partir de la interacción permanente con las interpretaciones parciales de la práctica didáctica. Ello tiene la peculiaridad de que dichas interpretaciones o lecturas forman parte del mismo texto que, al mismo tiempo que las ilumina y da sentido, puede ir clarificándolo o corregir sus posibles incorrecciones.

Nuestro planteamiento, que aboga por la complementariedad de la teoría y la práctica, enlaza con la ya tan conocida distinción de Schön (1992, pp. 33-41) entre «conocimiento en la acción», «reflexión en la acción» y «reflexión sobre la reflexión en la acción». Como sabemos, la «reflexión en la acción» no supone un proceso diferente y separado de la acción en realización (del «conocimiento en la acción»), sino que dicha acción se reconduce sobre la marcha. Estos dos tipos de conocimiento de los que habla Schön se pueden relacionar con el «saber hacer» propio de la práctica. Diferente es ya la «reflexión sobre la reflexión en la acción», que se produce a posteriori, una vez realizada la acción, y cuya valoración puede orientar la acción futura. Cuando, a partir de la «reflexión sobre la reflexión en la acción», somos capaces de explicitar el proceso, estamos hablando ya de un «saber cómo hacer», es decir, de un tipo de conocimiento teórico.

En la relación teoría-práctica propia de la acción didáctica, es preciso conjugar lo sabido -aprendido de acciones pasadas- con lo nuevo e inesperado propio de la acción presente, pero de manera que ésta pueda añadir un *plus* al conocimiento anterior y

posibilite una reformulación y una revisión constantes de las teorías –lo que en modo alguno supone anularlas. Más bien se trata de relanzarlas proyectándolas hacia el futuro mediante la fusión de la teoría ya asentada y los factores que aporta la práctica en realización. Esto posibilitaría una innovación permanente que sin romper con lo anterior, reflexionaría sobre ello teniendo en cuenta los nuevos datos, oportunidades y problemas que surgen con la situación en curso.

La complementariedad entre teoría y práctica a la que nos referimos no ha de entenderse, en modo alguno, como la superación de contrarios propia de la dialéctica. Es decir, no se trata de sustituir unas teorías por otras a partir de la incorporación de nuevas situaciones prácticas, de manera que se produzca una especie de «ascenso» en el engranaje teórico que implique construir teoría sobre la destrucción de la anterior. La complementariedad que proponemos supone una articulación de la teoría y la práctica que se hace posible como consecuencia de un incremento en la comprensión, permite reorientar e innovar a partir de lo existente, y no anula, sino que añade y completa. La finalidad última es llegar, gracias al contacto permanente con la práctica, a formular teorías cada vez más comprensivas de la acción didáctica, y cuya potencialidad explicativa sea capaz de integrar los diferentes matices que dicha acción va adquiriendo.

Como alternativa al «docente mecánico» y al «docente tertuliano» se reivindica la función de «docente analista». La resolución de situaciones nuevas y problemáticas requiere algo más que respuestas estándar. Por eso, cuando hablamos de la formación en competencias, tan de moda, nuevamente, tenemos que entender que están dotadas de una capacidad reflexiva que implica el dominio no sólo de las respuestas, sino también de la capacidad para considerar y analizar las preguntas y los problemas a la luz de las implicaciones teóricas que subyacentes. Este tipo de docente exige que pensemos seriamente en una formación inicial y permanente que dote de recursos intelectuales y herramientas teóricas capaces de facilitarles una tarea que ellos puedan dirigir de principio a fin. Del mismo modo, al reivindicar tan frecuentemente que los docentes sean profesionales reflexivos, a menudo se considera que, en el movimiento reflexivo, el objeto es la práctica, considerada principio y fin de la «re-flexión». Se olvida que «la cosa», el objeto sobre el que se flexiona, ha de ser la mencionada articulación teoría-práctica, y que ambas constituyen un binomio inseparable. No es la teoría la que enfoca e ilumina la práctica, ni la práctica la que marca la pauta o vuelve sobre sí misma en un movimiento envolvente, sino que ambas actúan conjuntamente, como las dos piernas al caminar. Si una falta o tiraniza a la otra, se produce inevitablemente una cojera o disonancia epistemológica que genera más problemas de los que soluciona.

De acuerdo con lo afirmado por Apel, abogamos por una propuesta de complementariedad/mediación entre las tres tradiciones: «El planteamiento genuinamente hermenéutico guarda, a mi juicio, una relación de complementariedad con la objeción propia de la ciencia natural y con la explicación de acontecimientos. Ambos planteamientos se excluyen y, precisamente por ello, se complementan entre sí» (Apel, 1985, pp. 105-106), sin que ello suponga obviar que «habría que contraponer explicación a comprensión; porque, de un lado, permite afirmar que la referencia objetiva de cada grupo de ciencias es diversa: varía de las Ciencias de la naturaleza a las Ciencias humanas y sociales; y, de otro, porque según sean las ciencias, cambian los intereses internos del conocimiento científico» (Pérez Ferra, 2000, p. 31).

Conclusión

Si entendemos la acción didáctica de un modo científico –y no como una suerte de, en el mejor de los casos, afortunadas ocurrencias–, teoría y práctica han de enriquecerse mutuamente, de manera que ambas estén presentes simultáneamente, bien sea en una acción planificada, bien en una respuesta nueva a un problema no previsto. Pero, para que esta simbiosis sea posible, es necesario ser consciente de la epistemología –los supuestos teóricos– que sustenta cada nueva decisión. De otro modo, la eficiencia de la acción (no entendida exclusivamente en términos propios del tecnicismo) dependería de la suerte o de una intuición basada en el instinto, lo que, en cualquiera de los dos casos, conllevaría la imposibilidad de una explicación o comprensión racional. Una vez más, hay que advertir que la defensa del conocimiento de la epistemología y de una progresiva profundización en ella no pretende evitar –puesto que no sería deseable– la incertidumbre ante lo nuevo, ni tiene como objetivo la eliminación de la también necesaria –en cuanto inédita– dimensión artística de la acción didáctica. Esta defensa aspira, únicamente, a lograr una mayor y mejor comprensión de las situaciones, y una conciencia mayor de las razones que avalan la constante toma de decisiones en la acción didáctica, de modo que se evite la práctica de «tics», técnicas o rutinas desprovistas del sentido que las alimenta y justifica. A este respecto, estamos con Eisner cuando afirma:

Es importante advertir que la fría racionalidad y la búsqueda del mejor método es una caricatura de la ciencia. La práctica de la ciencia es en sí misma un

arte impregnado por la pasión. Dependiente de la imaginación, repleta de incertidumbre, y a menudo motivada por el reto y la alegría del trayecto. No es la aplicación de consabidas rutinas que los profesores fueran a utilizar como un modo de funcionar en la clase (Eisner, 2002, p. 379).

Cuando la epistemología no está viva y sólo ha servido para generar una serie de «recetas infalibles» a las que recurrir en casos de emergencia, acaba convirtiéndose en un pesado lastre, en algo que sirvió en un determinado momento, pero que ya no es más que un decorado de fondo que no aporta nada a la escena. Por el contrario, cuando pensamos que la acción didáctica, como caso particular de un campo de conocimiento rico en matices, ha de ser fruto de una renovación constante –no por mera fijación del cambio, sino con la finalidad de progresar día a día en la mejora de los procesos didácticos–, entonces, la epistemología se convierte en la «herramienta» más útil y necesaria para abordar la práctica cotidiana con luces nuevas que iluminen territorios inexplorados o descubran nuevos rincones en caminos ya transitados.

Cuando la teoría pretende ejercer el control absoluto del proceso, la práctica se vuelve rutinaria y sin relieve, y se desatienden las múltiples peculiaridades que plantea permanentemente la acción didáctica. Pero, cuando la teoría –dependiente de un determinado sustrato epistemológico– se olvida y la práctica se convierte en su propia guía y pretende orientarse a sí misma, ésta se vuelve intuitiva y estéril, pierde el rumbo y acaba secándose y originando graves rupturas en la lógica de la acción didáctica. O, peor aún, deriva hacia situaciones de ficticia innovación que carecen de una base sobre el que innovar y, por tanto, acaban dando lugar a fuegos de artificio pasajeros e improductivos que brillan un momento y acaban dejando más oscuridad de la que había al inicio. Por otra parte, otro tanto sucedería con una teoría que fuese lugar común y exclusivo «de» y «para» la especulación. En ese caso, se caería en un ejercicio nominalista estéril, y la teoría se convertiría en un instrumento sofisticado, insustancial y apriorístico que sólo se desacreditaría a sí mismo, y que crearía confusión acerca su eficiencia y su verdadero sentido.

En este artículo, hemos pretendido poner de relieve la necesidad de contemplar que la epistemología en la acción didáctica ha de estar presente de modo permanente, no sólo como la consideración distante de diferentes teorías o la percepción de que lo «especulativo» (con cierto tinte despectivo) es sólo un terreno improductivo propio de quien vive alejado de la realidad, sino también como una simbiosis de teoría y práctica en constante interacción, una simbiosis viva y que es potencialmente más fecunda en la medida en que la cultivemos sin miedos ni prejuicios.

Referencias bibliográficas

- APEL, K. O. (1985): «La “distinción” diltheyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de “mediación” entre ambas», en *Teorema*, XV, 1-2, pp. 95-114.
- BOBBITT, L. (1918): *The Curriculum*. Boston, Houghton Mifflin.
- BOLÍVAR, A.; SALVADOR MATA, F. (2004): «Conocimiento didáctico», en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. 1. Málaga, Aljibe, pp. 195-215.
- BOLÍVAR, A.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; SALVADOR MATA, F. (2004): «Objeto de la Didáctica», en *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vol. 1. Málaga, Aljibe, pp. 401-416.
- BRUGGER, W. (1983): *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Herder.
- CAMPOS, M. (1999): *El debate Habermas-Gadamer: Hermenéutica y crítica de la ideología*. Material policopiado.
- DE LA TORRE, S. (1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, Dykinson.
- DILTHEY, W. (1966): «Introducción a las Ciencias del Espíritu», en *Revista de Occidente*, pp. 37-193.
- EISNER, D. (1987): *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona, Martínez Roca.
- EISNER, E. W. (2002): «From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching», en *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 375-385.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994): «The Knower and the Known. The Nature of Knowledge in Research on Teaching», en L. DARLING HAMMOND (ed.): *Review of research in education*. Washington, AERA, pp. 3-56.
- FERRADA, D. (2001): *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona, El Roure.
- GADAMER, H. (1984): *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- (1997): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.
- HOUSE, R. E. (1988): «Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural», en *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.
- LORENZO DELGADO, M. (1994): «Teorías curriculares», en O. SÁENZ BARRIO (dir.): *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alcoy, Marfil, pp. 89-111.
- MEDINA RIVILLA, A. (2002): «Investigación en Didáctica y desarrollo del conocimiento práctico», en A. MEDINA RIVILLA; F. SALVADOR MATA, (coords.): *Didáctica General*. Madrid, Prentice Hall, pp. 68-75.

- MONTERO MESA, L. (1990): «Comportamientos del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones», en C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, pp. 249-271.
- PÉREZ FERRA, M. (1995): «Las actitudes en el proyecto curricular de centro», en M. PÉREZ FERRA y otros (coords.): *Factores que favorecen la calidad educativa*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- (2000): *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Archidona, Aljibe.
- (2003): *Proyecto docente e investigador de acceso a Cátedra de Universidad*. Inédito. Jaén, Universidad de Jaén.
- QUINTANILLA, M. A. (1979): *Problemas epistemológicos del reduccionismo biologicista en las creencias del hombre*. Salamanca, Sígueme.
- (1980): *El problema de la racionalidad tecnológica*. Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca.
- REID, W.A. (1979a): «Schools, Teachers, and Currículum Change: the Moral Dimension of Theory-Building», en *Educational Theory*, 29, 4, pp. 326-336.
- (1979b): «Practical Reasoning and Currículum Theory: in Search of a New Paradigm», en *Currículum Inquiry*, 9, 3, pp. 187-207.
- (1981): «The Deliberative Approach to the Study of the Currículum and its Relation to Critical Pluralism», en M. LAWN; L. BARTON: *Rethinking Currículum Studies*. London, Croom Helm, pp. 160-185.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (COORD.) (2002): *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- SALVADOR MATA, F.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; BOLÍVAR BOTÍA, A. (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Vols. 1 y 2. Málaga, Aljibe, 2004.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- SCHWAB, J. (1969): «The Practical: a Language for the Currículum», en *School Review*, 78, pp. 1-23.
- SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA, B. (2000): «Entre fines y metas. Revisión de algunas cuestiones curriculares», en *Aula Abierta*, 76, pp. 95-104.
- (2002): «La formación reflexiva del Practicum: un eje de la articulación teoría-práctica», en *Magister*, 18, pp. 231-243.
- SORIA, A. S. (2002): *El interés práctico en el movimiento autoformativo del hombre y la sociedad*. Material policopiado.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

TYLER, R. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel.

WINKIN, Y. (1984): *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairós.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1998): «De la genealogía a la biografía: ¿qué ha pasado con la Didáctica en estos últimos 25 años?», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 2, pp. 51-71.



Experiencias educativas (Innovación)

Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado

Ana M. López

Unidad Educativa Nacional Experimental «Venezuela» y

Universidad Nacional Experimental «Simón Rodríguez»

amlope@gmail.com

Aurora Lacueva

Universidad Central de Venezuela

lacter@cantv.net

Resumen

Siguiendo una metodología de investigación-acción, se diseñan, desarrollan y evalúan iniciativas didácticas hacia la mejor implementación de la enseñanza por proyectos en la escuela. Los resultados indican que los estudiantes aumentaron su protagonismo en todas las etapas del proyecto. Por otra parte, encontraron dificultades para la ejecución de actividades de indagación empírica y para su vinculación con los contenidos teóricos; asimismo, la comunicación de lo investigado necesita desligarse más de la mera repetición memorística, aunque hubo equipos que ensayaron otras modalidades más formativas. La dotación escolar debe mejorar para favorecer el trabajo por proyectos.

Palabras clave: investigación-acción, Venezuela, proyectos de aula.

Abstract: *Project-based teaching: an action-oriented research in 6th grade*

Following an action-research methodology, we design, develop and evaluate didactical initiatives towards a better implementation of project-based learning at the primary school level. Results show that students increased their participation in all the phases of the project. Difficulties were encountered in the enactment of activities of empirical research and in the connection among them and theoretical content. Also, communication of students research

has to distance more from mere recitation, although there were groups which tried other, more formative alternatives. School resources must improve in order to favor authentic project-based learning.

Key words: action-oriented, Venezuela, project-based learning.

Introducción

La reforma curricular implantada en la Educación Básica venezolana en 1998 propone un diseño que enfatiza la transversalidad y la planificación por proyectos (ME, 1998). Posteriores planteamientos, dentro de otra gestión gubernamental, hacen ganar peso a las vinculaciones escuela-comunidad y destacan la importancia de la investigación entrelazada con la docencia (MECD, 1999). Tales líneas curriculares abren nuevas posibilidades para el trabajo pedagógico en las escuelas, y constituyen también un reto. En este trabajo nos centramos en la enseñanza por proyectos, enfoque de gran potencial pero a la vez más complejo y difícil que la rutina tradicional de ejercicios, copias y cuentas.

Objetivos de la investigación

General

Contribuir a la transformación de la práctica educativa en el aula desarrollando iniciativas didácticas para el mejor cumplimiento de los proyectos estudiantiles, aumentando la participación decisoria de los estudiantes y sus oportunidades para la investigación y la reflexión.

Específicos

- Explorar conjuntamente con los estudiantes los métodos que hasta el momento han aplicado en el desarrollo de proyectos de aula.

- Diseñar ambientes y procesos que permitan el mejor cumplimiento de los proyectos de aula.
- Participar conjuntamente con los estudiantes en el desarrollo de lo diseñado, y hacer el seguimiento del proceso.
- Reflexionar conjuntamente con los estudiantes sobre la calidad del proceso vivido.
- Desarrollar propuestas y consideraciones teórico-prácticas a partir de la acción cumplida.

La enseñanza por proyectos en la escuela

La enseñanza por proyectos es un planteamiento pedagógico de larga tradición, con nombres pioneros como los de Dewey y Kilpatrick (Sáinz, 1961), y cuya realización práctica a escala masiva se ha visto dificultada por diversos factores, entre los que seguramente pueden mencionarse los económicos, pues resulta más costosa que la clase «tradicional»; los pedagógicos, siendo una propuesta más compleja que exige educadores mejor preparados; y los políticos, ya que implica más democracia intra y extraescolar, y la preponderancia de los intereses mayoritarios. Hoy, la mejor formación de los educadores, la extensión de la escolaridad obligatoria, los avances democráticos y, en algunos países, el grado de crecimiento económico, han favorecido la reformulación de este rico enfoque (Tann, 1990; Marx y otros, 1997; Cross y Price, 2002). En el mundo iberoamericano ha despertado también considerable interés (Hernández y Ventura, 1996; Lacueva, 2000; Cerda Gutiérrez, 2001).

En nuestra concepción teórica los proyectos son una forma diferente de trabajar en la escuela, que privilegia la auténtica investigación estudiantil, a partir de interrogantes que los educandos consideren valiosos y que en buena parte hayan surgido de ellos mismos. Durante el desarrollo óptimo de un proyecto, los estudiantes exploran intereses, generan preguntas, organizan su trabajo, buscan información en diversas fuentes, indagan directamente en la realidad, ponen en movimiento sus concepciones y metaconcepciones, las confrontan con información nueva y las enriquecen o transforman, comunican resultados, hacen propuestas, eventualmente desarrollan acciones de cambio, etc. El trabajo por proyectos favorece la integración de disciplinas y, más allá, puede incorporar componentes transdisciplinarios vinculados a la toma de decisiones, el diseño de propuestas y la participación en acciones sociales.

Los proyectos de aula pueden ser así pieza clave en una educación integral, que favorezca la «comprensión reconstructiva global y la comprensión constructiva» de las nociones (Kemmis y otros, 1977, en Elliott, 1990, pp. 214-215), el desarrollo de la afectividad, la clarificación y aplicación de positivos valores, la prudencia y pertinencia prácticas y las capacidades metacognitivas. Es una iniciativa que llama a la labor colaborativa en el aula, en un clima de confianza y respeto, y que persigue la formación de ciudadanos críticos, conocedores de su realidad. Consideramos que los proyectos pueden llegar a ser el eje central del trabajo de aula, aunque acompañados por otras actividades más estructuradas que complementen la formación estudiantil.

Metodología

Diseño de la investigación

Nuestro estudio se enmarcó dentro del enfoque de Investigación-Acción (I-A) (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1990; McKernan, 1999), caracterizado por su énfasis en la indagación orientada hacia la transformación positiva de la realidad, en nuestro caso la realidad educativa, mediante la intervención sistemática y reflexiva conducida por los propios involucrados.

Fases de la investigación

Siguiendo con modificaciones a Elliott (1993), nuestro trabajo se cumplió en una espiral con ciclos de cuatro fases cada uno: Exploración; Diseño y Planificación; Ejecución, Seguimiento e Interpretación; Evaluación. Realizamos dos ciclos de I-A, uno con el proyecto de aula «El cuerpo humano» y otro con el proyecto «Los animales». En este artículo presentamos resultados del primer proyecto, el cual tuvo una duración de siete semanas, en catorce sesiones de trabajo de dos horas y media cada una.

Procedimientos para recolectar la información

Es oportuno acotar que se recolectó información de todo el grupo-clase, pero se hizo un seguimiento más minucioso de tres de los diez equipos que se constituyeron, dado el alto número de estudiantes del curso.

La docente-investigadora y la co-investigadora llevamos *diarios* de las actividades desarrolladas. La co-investigadora observó la mitad de las sesiones. Se contó también con las notas de campo de una amiga crítica, colega de la docente-investigadora, quien observó dos sesiones de clase. Se solicitó y obtuvo la colaboración de los alumnos en el cumplimiento de un diario por equipo, que llevó uno de sus integrantes, seleccionado por ellos mismos. Se realizaron y grabaron en audio breves *entrevistas* formales e informales a 16 alumnos (de los grupos seleccionados para el seguimiento cercano más otros adicionales). Se grabaron en *vídeo* 11 horas de labor, desde el inicio hasta el final de los dos ciclos de I-A. Y se registraron cinco horas de grabación en *audio*. Así mismo, se tomaron *fotografías* y se *recopilaron trabajos*.

Cómo analizamos los datos

Elaboramos una *narrativa* o quizás, más restringidamente, una *descripción cronológica* (Stake, 1998) de lo sucedido a lo largo de los dos ciclos de la I-A. Al respecto, Eisner (1998) considera que los estudios cualitativos de aulas, profesores y escuelas se «transmiten normalmente mediante historias» (p. 222). Creemos que elaborando «una historia» del trabajo realizado conservamos la integridad de los procesos y su carácter progresivo. Destacamos que esta presentación cronológica no es una transcripción fiel de lo sucedido, ni siquiera de todos los datos recolectados: implica selección, ordenación, reconstrucción e interpretación (Erickson, 1998).

Adicionalmente, analizamos los datos de acuerdo a cinco *temas o categorías*: Estrategias de los alumnos investigadores, Trabajo en grupo, Recursos y proyectos de aula, Preparación del docente y La evaluación en los proyectos. En el presente artículo no desarrollamos esta parte de la investigación.

Procedimientos para asegurar credibilidad y estabilidad

Para alcanzar credibilidad en el estudio utilizamos la triangulación de métodos y la de fuentes. Asimismo, la triangulación de teorías, contrastando e integrando las perspectivas

de docente-investigadora, co-investigadora y, hasta cierto punto, amiga crítica y estudiantes. Otras maneras de asegurar credibilidad fueron el trabajo prolongado, el seguimiento persistente, la descripción densa, las comprobaciones entre los participantes y la reflexividad sistematizada (Guba, 1983; Elliott, 1993). La estabilidad de los datos se cuidó gracias a la descripción detallada del trabajo de recogida e interpretación.

Nos ha resultado valioso confrontar nuestro trabajo con los cinco criterios de calidad para las narrativas de investigación-acción propuestos por Heikkinen, Huttunen y Syrjälä (2005), los cuales aceptamos con ciertas diferencias en su caracterización: continuidad histórica, reflexividad, dialecticidad, viabilidad crítica y evocatividad.

La acción de cambio: proyecto «El cuerpo humano»

Fase I. Exploración: bases del trabajo

Contexto

La investigación se llevó a cabo en un plantel público ubicado en una importante avenida de la ciudad de Caracas, y que fue pionero en el ensayo de propuestas curriculares. En los 64 años desde su fundación ha sufrido cambios, entre ellos, dejó de ser experimental para convertirse en una escuela ordinaria de dos turnos que atiende a una población aproximada de 2.000 estudiantes, desde el nivel de Educación Preescolar hasta el sexto grado de Educación Básica.

El aula de clase donde se trabajó guardaba condiciones comunes en nuestro ámbito, y estaba amueblada con pupitres, mesa del docente, un estante y una pequeña biblioteca.

El grupo de alumnos coinvestigadores estuvo formado por los estudiantes de un sexto grado, un total de 20 niñas y 17 niños cuyas edades oscilaban entre 10 y 13 años. El nivel socioeconómico de los alumnos podría clasificarse en general dentro de la clase media baja. Los nombres de los estudiantes han sido sustituidos por seudónimos, para resguardar su privacidad.

La docente-investigadora tenía para el momento del trabajo de campo 21 años de experiencia en Educación Básica, y una formación pedagógica hasta nivel de especialización (posgrado), cursando además una maestría en el área, que posteriormente culminó. La co-investigadora es profesora universitaria en el área educativa, con formación de doctorado y 32 años de experiencia para el momento de la investigación.

Idea inicial de la I-A

Las razones que motivaron el estudio surgieron a raíz de la implantación en Venezuela de la reforma curricular en el año 1998, lo cual despertó en la docente-investigadora el interés por la ejecución de los proyectos de aula, allí considerados. Se observaba que no se estaba haciendo lo adecuado para llevar a cabo los proyectos, otros docentes del plantel también manifestaban que su preparación para el trabajo por proyectos no era óptima. Esto se evidenciaba en que la actividad de investigación estudiantil dentro de los proyectos se basaba sólo en la simple consulta de fuentes documentales, donde los alumnos «investigaban» el tema a tratar y copiaban la información requerida, a veces respondiendo un cuestionario planteado por el educador o educadora. Luego, la parte práctica consistía en la elaboración de una maqueta o la representación en plastilina de lo estudiado; y finalmente la comunicación era una exposición oral donde cada alumno se aprendía de memoria los contenidos que le correspondían, para darlos a conocer. Contactos de ambas investigadoras con diversos docentes y escuelas, y estudios nacionales sobre el tema, corroboraban la problemática (Borjas, 1994; Oramas y Ramírez, 2000; Rivero, 2000).

Situación de partida y preparativos

En primer lugar, se hizo un diagnóstico dirigido a revisar las competencias que poseían los alumnos para trabajar en los proyectos de aula. Para ello, se decidió observar el desarrollo de los dos primeros proyectos del año, los cuales eran sencillos pero tenían ya apertura hacia una participación estudiantil más indagadora. En estos primeros temas los alumnos insistían en copiar de los textos la información que requerían y perseguían respuestas inmediatas a las interrogantes que surgían durante el proceso de búsqueda. En lo positivo, se apreció su uso de fuentes variadas: prensa, revistas educativas infantiles, libros, Internet...

Se abordaron con los alumnos contenidos del Programa Oficial en el área de Lengua y Literatura, como la discusión, la exposición y la argumentación, vinculándolos al trabajo por proyectos. Otros contenidos considerados con los estudiantes en estos primeros momentos de la I-A tuvieron que ver con las técnicas para ubicar y recoger información y las fuentes a las cuales se podían dirigir.

Estudio teórico

Paralelamente a las actividades anteriores, durante esta fase se emprendieron la consulta y reflexión teóricas que alimentaran nuestro diseño y acción de cambio. Tal estudio se mantuvo a lo largo de la investigación, pero fue preponderante en este momento.

Junto a las publicaciones más teóricas, algunas ya mencionadas, nos resultaron útiles también aquéllas que presentaban experiencias reales de trabajo por proyectos, tanto en Venezuela como en el exterior. Entre las venezolanas destacamos las de Bolívar y otros (1987), Parada (1997), Flores y Alfonzo (2001), León (1997) y Mendoza de García (2002). En experiencias de otros países, resaltamos a Ramos (1999), Short y otros (1999) y, muy especialmente, a Manning, Manning y Long (2000). Los distintos estudios citados destacan la relevancia de fomentar los proyectos de aula de carácter investigativo, y son producto de un esfuerzo donde los docentes resultan protagonistas principales.

Fase II. Diseño y planificación de la acción de cambio

Nos propusimos lograr un diseño que permitiera el desarrollo de mejores proyectos de aula, con mayores posibilidades para la indagación estudiantil, y que fuera al mismo tiempo factible en nuestras condiciones y asumible por estudiantes y docente de manera cotidiana, no excepcional. El resultado se muestra de manera resumida en el Cuadro I.

CUADRO I. Diseño de procesos para el desarrollo con los alumnos del proyecto de aula

Nº	PROCESOS	ACTIVIDADES
1	Proponer el tema.	Tormenta de ideas, negociación, consenso.
2	Manejar ideas previas relacionadas con el tema. ¿Qué sabemos?	Manifestación de conocimientos e ideas previas, conexiones iniciales.
3	¿Qué deseamos saber? Elaborar primera red de investigación.	Inquietudes, intereses individuales y grupales, documentación.
4	Relacionar interrogantes. Elaborar segunda red de investigación.	Agrupación de aspectos comunes en subtemas.
5	Distribuir subtemas por equipos de trabajo.	Negociación, consenso, azar.
6	Elaborar red por cada equipo.	Indagación sobre tema seleccionado, reflexión, discusión.
7	Elaborar plan de trabajo.	Documentación, indagación.
8	Desarrollar plan de trabajo.	Consulta documental, trabajo de campo, actividades prácticas o experimentales, registro, organización de datos.
9	Comunicar lo investigado.	Planificación y desarrollo de estrategias para presentar lo investigado.

Adicionalmente, pensamos en nuevas formas de organización física del aula que facilitaran la indagación: la disposición variada de los pupitres y la utilización «no convencional» de muebles como el escritorio del docente y la biblioteca de aula, que podían servir también como rincones de trabajo. Otra previsión con respecto al ambiente fue el empleo de otros espacios del plantel para el desarrollo de actividades prácticas. Se previeron así mismo recursos necesarios, dada la escasez de los mismos en la escuela: se gestionó la adquisición de algunas obras por parte de la institución, y ambas investigadoras aportaron libros y fotocopias.

CUADRO II. Planteamiento de la Investigación-Acción desarrollada

Situación de partida (¿Qué se quiere cambiar?)	La enseñanza por proyectos está presente en la programación oficial del nivel pero no se cumple de manera suficientemente científica: predomina la copia directa de textos y la exposición memorística, hay ausencia de indagación empírica y de interpretación crítica.
Propósito (¿Hacia dónde se quiere dirigir el cambio?)	Aumentar la calidad científica de los proyectos estudiantiles, orientándolos hacia la búsqueda documental reflexiva interrelacionada con indagación empírica y la comunicación propia de lo investigado, contando con la participación de los alumnos en la toma de decisiones durante todo el proceso.
Diseño de la acción de cambio (¿Cómo se pretende lograr el cambio?)	Se diseñó una propuesta de trabajo por proyectos basada en nueve procesos (véase Cuadro I), se cuidó la provisión de recursos al menos mínimos para su aplicación, y la búsqueda de ambientes de trabajo más propicios.

Fase III. Ejecución, seguimiento e interpretación de la acción

Proponer el tema

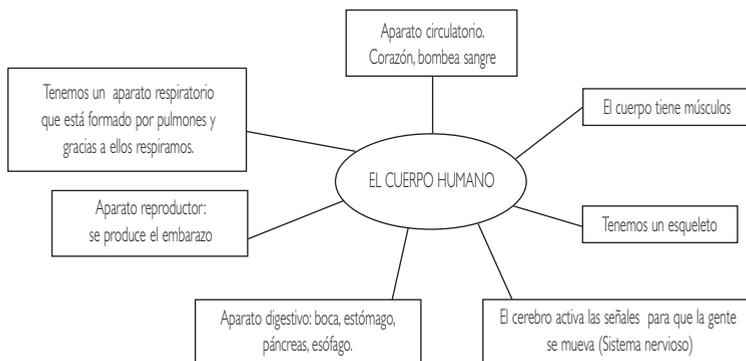
El tema «El Cuerpo Humano» surgió como parte de una lista propuesta por los estudiantes desde principios del año escolar, y había quedado pendiente, siendo retomado en esta oportunidad por consenso del grupo con apoyo de la docente, dadas sus potencialidades educativas. Una vez que se decidió en conjunto el tema central del nuevo proyecto, la docente indicó a los estudiantes que pensarán algunos asuntos que quisieran estudiar y que pudieran relacionarse con el cuerpo humano. Se les dio orientaciones sobre cómo podrían plantearse aspectos de interés para abordar y se les recordó el tema de «La entrevista», considerado en la etapa de *Preparativos*, y en el que se destacó la diferencia entre preguntas abiertas y cerradas. También se discutió con ellos acerca de la importancia de plantear preguntas que sugirieran indagación, las cuales generalmente están encabezadas por las interrogantes: qué, cómo, cuáles, por qué... entre otras. La docente investigadora señaló: «Además, las preguntas que formulamos nos deben ayudar a descubrir cosas que deseamos saber, y que no necesariamente son conceptos» (Diario del docente: 01-03-02). Con esta observación se quería alejar a los niños y niñas de las preguntas tradicionales «tipo cuestionario».

Manejar ideas previas relacionadas con el tema

Antes de entrar definitivamente en el proyecto, fue necesario indagar sobre las ideas que poseían los estudiantes sobre el tema, para ello se les hizo la pregunta: ¿Qué sabemos del tema? Con las respuestas que ofrecieron se estructuró una red diagnóstica (véase Figura D). Se apreció que los alumnos conocen las partes principales

del cuerpo y saben algunas cosas de cada una de ellas. Aunque no se pretendió profundizar en los conocimientos que poseían, se fueron asomando asociaciones con el tópicó en estudio.

FIGURA I. Red Diagnóstica «El cuerpo humano»: ¿Qué sabemos del tema?



Plantearse interrogantes, armar la Primera Red de investigación

Una vez concluida la red «¿Qué sabemos del tema?», se propuso a los alumnos que se reunieran en grupos de dos o tres integrantes a fin de responder una nueva pregunta: *¿Qué deseamos saber del tema?* El número de interrogantes planteados por cada pequeño grupo superó lo esperado.

Giselle y Prisca

- 1- ¿Por qué a las mujeres les viene la menstruación?
- 2- ¿Por qué a la edad adolescente se comienza a sentir atracción por el sexo opuesto?
- 3- ¿Qué consecuencias trae al cuerpo humano el exceso de caries?
- 4- ¿Cómo puede crecer el cuerpo, o estirarse más de lo normal? ¿Qué consecuencias trae?
- 5- ¿Cuáles son las causas que producen el cáncer en la piel?
- 6- ¿Por qué se producen los infartos?
- 7- ¿Por qué será que algunos alimentos provocan caries?
- 8- ¿Por qué al desarrollarse las personas cambian físicamente y mentalmente?
- 9- ¿Por qué al golpearte se forma un morado?
- 10- ¿Qué son las células?

Omar y Damián

- 1- ¿Cómo se produce la saliva?
- 2- ¿Por qué hay tantos colores de piel?
- 3- ¿Por qué salen juanetes en los pies?
- 4- ¿Por qué tenemos distintos colores de ojos?
- 5- ¿Cuál es el daño que le pueden causar las uñas al estómago?
- 6- ¿Por qué a las personas les salen canas?
- 7- ¿Cómo están organizadas las capas de la piel?
- 8- ¿Por qué mudamos los dientes?
- 9- ¿Cómo salen los lunares y por qué?
- 10- ¿Por qué salen las verrugas?
- 11- ¿Por qué el hombre tiene tanto vello?
- 12- ¿Por qué hay diferentes tipos y colores de cabello?
- 13- ¿Por qué las personas cuando envejecen se les arruga la piel?
- 14- ¿Por qué el cuerpo humano produce desechos?

(Papelógrafos, 12-03-02).

En los dos ejemplos anteriores puede apreciarse la variedad de tópicos en las preguntas, y su alejamiento de la «ciencia escolar»: son preguntas vinculadas a las inquietudes de estos preadolescentes y adolescentes. Y no son preguntas superficiales, su correcto abordaje puede llevar a los alumnos y alumnas a obtener buenos conocimientos científicos, vinculando su curiosidad inicial a temas más amplios y ayudándoles a superar ciertas nociones insuficientes o erróneas.

Sí se plantearon también preguntas de estricta definición conceptual, por ejemplo, «¿qué son los huesos?» o «¿qué es el encéfalo?». Las mismas pueden ser necesarias y pueden revelar genuino interés, pero su presencia casi exclusiva probablemente indica falta de verdadero involucramiento en el proceso generador de interrogantes.

Una vez que cada grupo escribió en los papelógrafos sus preguntas, la tarea consistió en relacionar las interrogantes por subtemas. Esto se realizó por equipos de tres a cuatro integrantes, y posteriormente se discutió de manera general. Se fueron así formando diez subtemas del tema «El Cuerpo Humano»: sistema digestivo, los músculos, sistema circulatorio, enfermedades, entre otros. La docente fue anotando los subtemas y sus correspondientes interrogantes en la pizarra, hasta formar una gran red la cual no mostramos aquí por su extensión, véanse dos segmentos en las Figuras II y III.

FIGURA II. Segmento de Primera Red: «Sistema Digestivo»



Fuente: Rotafolio I (12-03-02)

FIGURA III. Segmento de Primera Red: «La sexualidad»



Fuente: Rotafolio I (12-03-02)

A medida que avanzaron los grupos, los contenidos fueron adoptando nuevas relaciones y los participantes se fueron sintiendo en confianza para presentar el producto de su trabajo.

Distribuir los subtemas por equipos de trabajo

Se propusieron dos maneras para distribuir los subtemas: elección voluntaria o al azar. Casi todos los estudiantes opinaron que de manera voluntaria sería mejor, porque así estarían más interesados en el tema a estudiar. En ese momento se inició un proceso de negociación porque a veces dos o más grupos deseaban estudiar un mismo tema: se observó que entre los mismos integrantes de los grupos llegaron a acuerdos. Al notar la manera responsable y segura como los estudiantes se desarrollaron estimamos que

fue positivo darles tal oportunidad, la cual les permitió seguir desarrollando competencias en estas áreas.

Elaboración de red por equipos y Segunda Red General

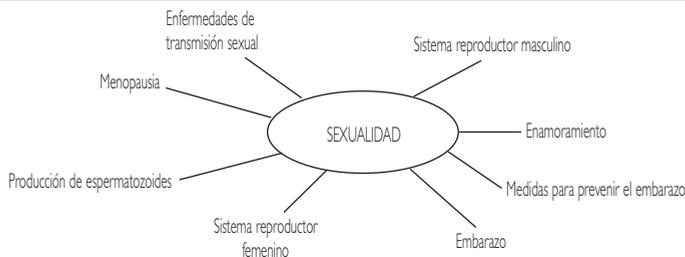
Seleccionado el subtema de estudio por cada equipo, los mismos estudiantes trabajaron sobre su red, agregando nuevos interrogantes y/o reformulando los ya establecidos. A continuación se muestran las redes armadas por dos de los grupos a los cuales se les hizo el seguimiento más cercano (véanse Figuras IV y V). Se observó que con respecto a la primera red las alumnas del grupo «Sistema Digestivo» incorporaron, entre otros aspectos, lo relacionado con la alimentación escolar. Las estudiantes que abordaron el tema de la sexualidad mantuvieron los aspectos de la primera red e incorporaron preguntas relacionadas con la menopausia.

FIGURA IV. Segunda Red, Subtema «Sistema digestivo»



Fuente: Rotafolio II (14-03-02)

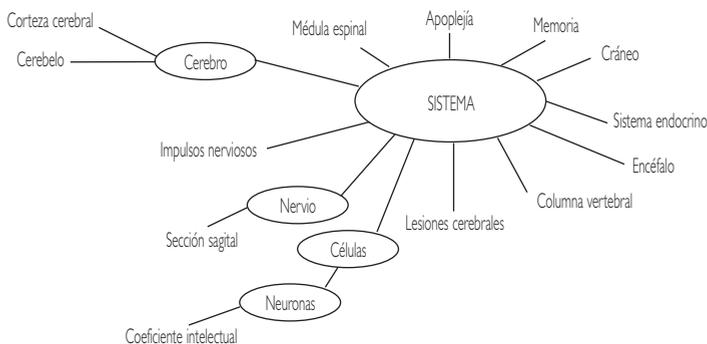
FIGURA V. Segunda Red, Subtema «La sexualidad»



Fuente: Rotafolio II (14-03-02)

Es interesante comparar con la red del equipo del subtema «Sistema nervioso», por cuanto en contraste con las anteriores los aspectos considerados para armarla fueron los de tipo «definición literal» que, si bien forman parte del tema, tomados como única opción pueden llevar a búsquedas sencillas de «copiar y pegar», sin mayor interpretación propia y, a veces, sin verdadero entendimiento de lo registrado (véase Figura VI). Este tipo de orientación es comprensible en los inicios de un proceso de investigación estudiantil.

FIGURA VI. Segunda Red, Subtema «Sistema nervioso»



Fuente: Rotafolio II (14-03-02)

Después de que cada equipo elaboró su red, las mismas fueron entregadas a la docente para configurar la Segunda Gran Red General, que contenía todo lo que se trabajaría posteriormente. Esta red se copió en un papelógrafo y estuvo desplegada en una pared del aula durante el proyecto.

Elaboración del plan de trabajo por equipo

Con respecto a este plan se planteó a los estudiantes un formato (véase Cuadro III), y se les sugirió que antes de llenarlo buscaran material que pudiera ofrecer información documental y/o sugiriera actividades prácticas relacionadas con su subtema. La revisión de material que ayude a visualizar otras ideas contribuye al proceso de resolución de las interrogantes que pueden plantearse como parte del plan de trabajo.

CUADRO III. Formato de Plan de Trabajo

Título del proyecto				
¿Qué queremos lograr? Propósito	Interrogantes	¿Qué haremos? Actividades	¿Dónde investigaremos? Fuentes	¿Cuánto tardaremos? Tiempo
			¿Con qué contamos? Recursos	

Considerando el plan del equipo «La sexualidad» (Cuadro IV) apreciamos que está muy vinculado a la red, por ello el propósito lo justifican señalando que conocer las informaciones sobre cambios físicos y mentales les ayuda a prevenir un embarazo precoz. De hecho, uno de los factores que motivó a estas alumnas a estudiar el tema fue el embarazo en menores de edad. Las preguntas que hicieron en el plan conducen a la definición de términos, que de alguna manera responden a sus inquietudes. Con relación a las actividades, se refirieron fundamentalmente a la forma de recolectar la información, a través de entrevistas, encuestas, visitas y charlas, además incorporaron el término «investigación de campo» a su vocabulario, lo que puede estar asociado a las conversaciones que se sostuvieron antes del diseño de los planes, en las cuales les informamos sobre los distintos tipos de investigaciones que podían llevar a cabo.

CUADRO IV. Plan de trabajo Grupo «La sexualidad»

Propósito	Interrogantes	Recursos	Actividades	Tiempo
El propósito de nuestro proyecto es informarnos un poco más sobre los cambios físicos y mentales que surgen en nuestro cuerpo, y ya que nos encontramos en la preadolescencia, tenemos que tener precaución para no tener embarazo precoz.	Qué son las trompas de Falopio	Humanos:	Encuestas	Un mes
	Qué es la menopausia	Dr. Ginecólogo	Entrevistas	
	Por qué a la edad adolescente se comienza a sentir atracción por el sexo opuesto	Representantes	Visitas	
	Qué es el pene	Enfermeras	Charlas	
	Qué son los testículos		Investigación de campo	
	Qué es la vagina	Materiales:		
	Qué es la vulva	Internet		
	Qué es el útero o matriz	Libros		
	Cómo se produce el espermatozoide	Videos		
	Cómo se crea un hijo	Folleto		
	Qué es la fecundación			
	Cómo ocurre la fecundación			
	Qué es el embarazo			

Un caso diferente lo ofrece el plan del equipo «Las enfermedades» (véase Cuadro V). Llama la atención el propósito de este plan, puesto que fue redactado en primera

persona y su contenido está centrado en las acciones que se acostumbran en los proyectos: «Yo quiero lograr que la exposición salga mejor que antes, y para ser un mejor estudiante y Manolo también». La frase expresa un deseo de logro que el estudiante cree que puede alcanzar a través de este trabajo; por otro lado, Julián, quien lo escribió, involucra a su compañero con su mismo deseo personal. Las interrogantes tuvieron mucha relación con las planteadas en la red de trabajo. En las actividades sólo mencionan «historias», quizás porque les prestamos un material sobre historias de algunas enfermedades en comiquitas («comics»). Señalan al igual que otros grupos que investigarán en bibliotecas, y en cuanto al tiempo que se trazaron, fue menor que el del resto de los grupos: dos semanas. En este equipo se observa todavía la vinculación al enfoque usual del trabajo por proyectos, junto a dificultades de comprensión y redacción.

CUADRO V. Plan de trabajo Grupo «Las enfermedades»

Propósito	Interrogantes	¿Qué haremos? Actividades	¿Dónde investigaremos?	¿Cuánto tardaremos?
Yo quiero lograr que la exposición salga mejor que antes y para ser un buen estudiante, y Manolo también.	Enfermedades virales: contagiosas y no contagiosas. Ejemplo: la gripe Enfermedades no contagiosas: el cáncer. Enfermedades contagiosas: el sida.	Hay historias.	Biblioteca Nacional ¿Qué necesitamos para investigar? Necesitamos las enfermedades que tenemos que investigar.	Dos semanas

Ejecución del Plan de Trabajo

En el desenvolvimiento de las investigaciones hubo variedad. Cada equipo dispuso de material facilitado por las investigadoras además del que trajeron sus integrantes; una de las características resaltantes de esta etapa es el empleo abundante de fuentes documentales como libros, revistas, enciclopedias, láminas, dibujos, entre otros. Primero se abordó la parte teórica de los distintos temas y luego el desarrollo de las actividades prácticas, demostraciones u otras que alejaran el trabajo de la rutina tradicional. Cada grupo partió de las actividades previstas en su plan de trabajo, nos dete-nemos aquí en dos casos:

■ Grupo «Sistema digestivo»

El grupo del «Sistema digestivo» desarrolló su fase documental con algunos materiales que ellas incorporaron y otros que les facilitamos. La organización de este grupo fue muy buena desde el inicio de las actividades.

Consideraron prudente visitar la cantina del colegio para observar el tipo de alimentos que consumen los escolares, además se entrevistaron de manera informal con la expendedora de alimentos a quien preguntaron sobre el tipo de alimentos que más se vende y si la cantina escolar se rige por los lineamientos del Ministerio de Educación (...). Al respecto señalaron que la señora opuso un poco de resistencia para darles información (Diario del docente, 22-04-02).

Este grupo se interesó en hacer algo distinto para desarrollar el tema: «Hoy buscamos en libros y materiales que nos dio la profe varias actividades prácticas para hacer más interesante y creativa la presentación del proyecto» (Diario de grupo, 25-04-02).

Una de las actividades prácticas que realizaron fue una prueba de que lo que consideramos «sabor» es muchas veces resultado del sentido del olfato, no del gusto. Para ello solicitaron alumnos voluntarios de otros equipos, a quienes taparon los ojos con un pañuelo, y también la nariz, con los dedos, mientras les daban a probar pedacitos de papa y manzana crudas. Otra actividad fue dar a oler vainilla y ofrecer a la vez jugo de lechosa (papaya), el fuerte olor de la vainilla impide identificar la lechosa. Los integrantes del equipo trataron de explicar por qué ocurrieron estos fenómenos, pero se limitaron a decir «Los olores y los sabores tienden a confundirse y cuando creemos que saboreamos, estamos oliendo» (Diario del docente, 30-04-02). No hubo mayor elaboración. En virtud de ello, la docente les instó a explicar mejor cuando comunicaran lo investigado.

■ Grupo «Sistema óseo»

Este grupo empezó a desarrollar el trabajo argumentando: «Este tema es muy amplio y tiene mucha información... nos ha costado un poco sacar el esquema conceptual» (Diario del docente, 18-04-02). Decidieron hacerle una entrevista a un médico traumatólogo, a partir de dudas que se habían planteado y para las cuales en los materiales de referencia no encontraron respuesta. Otra actividad que este grupo hizo fue la colocación de un hueso de pollo en vinagre, esto con el fin de explicar la composición y propiedades del hueso, ya que al estar expuesto a los ácidos el material pierde minerales y se dobla. Armaron un esqueleto en papel y cartulina, que les permitió visualizar la función protectora de algunos huesos, y la constitución del sistema óseo. También trajeron radiografías de diferentes partes del cuerpo, observaron la unión de las articulaciones y compararon el tamaño de algunos huesos, aunque las radiografías eran de distintas personas, inclusive de distintas edades. Al notar su interés por este material, la docente les proporcionó unas radiografías de un hueso fracturado y la colocación en él de una placa para unirlo. Tal observación les llamó la atención e

incluyeron una pregunta en la entrevista al traumatólogo relacionada con las fracturas de huesos y los materiales para unirlos.

Las estrategias empleadas por estos estudiantes evidenciaron corresponsabilidad y cooperación. El alumno que coordinó la labor posee condiciones de liderazgo y de trabajo en equipo, aspectos importantes para el desarrollo de estos procesos. Además, el grupo se caracterizó por hacer actividades variadas. De esta manera lograron desarrollar su plan de trabajo tal como lo tenían previsto, aunque no presentaron las fotografías desde que eran niños, actividad que se habían propuesto al inicio. Al respecto señalaron: «No encontramos fotos de todas las edades para hacer la secuencia... además..., no eran muy... bonitas» (Diario del docente, 18-04-02).

Las actividades prácticas que lograron realizar surgieron a lo largo de la consulta teórica de los temas, esto fue un aspecto interesante porque de alguna manera se puede observar la relación que existe entre el trabajo documental y el trabajo práctico, la cual es de doble vía.

Comunicar lo investigado

La docente conversó con los niños y niñas sobre lo importante que es dar a conocer lo que hemos realizado, como cierre de nuestro proceso de investigación, también alentó a los alumnos a presentar sus comunicaciones de manera creativa, valiéndose de estrategias como dramatizaciones, experimentos, narraciones, entre otras.

■ *Grupo «La sexualidad»*

El tema fue presentado por las cuatro alumnas, con gran énfasis en la repetición de memoria de textos copiados de libros y otros impresos. Rosario explicó unas láminas de los aparatos reproductores femenino y masculino, cometiendo el error de mencionar como parte de los mismos órganos cercanos, como el ano, la vejiga y los intestinos.

Prisca, la segunda presentadora, explicó el proceso de la menstruación: lo hizo con un poco más de naturalidad aunque también se observó la repetición de textos memorizados. Continuó Giselle, quien inició su intervención diciendo:

Quiero aclarar algo que dijo Prisca... La menopausia no es una enfermedad, es una etapa normal en la mujer. Yo les voy a presentar las enfermedades de transmisión sexual. El Sida (...) La Sífilis (...) La Gonorrea (...) (Transcripción de vídeo, 14-05-02).

Así fue explicando cada una de las enfermedades y culminó dando algunas recomendaciones para prevenir aquéllas de transmisión sexual. También empleó la recitación de lo memorizado textualmente para expresar lo investigado, y aunque esta técnica hace sospechar de un aprendizaje muy superficial, es de notar cómo fue capaz de corregir el error cometido por la compañera que la antecedió; además, se aprecia que estaba escuchando la intervención. Es posible que el énfasis en recitar de memoria lo cause la inseguridad y la poca confianza en expresarse con palabras propias, junto a la mayor dificultad de elaborar un discurso personal.

Giselle mostró los resultados de las encuestas hechas a los alumnos de sexto grado: habló muy rápido en la presentación de esta información y los gráficos eran muy pequeños, lo que impidió la comunicación efectiva de lo investigado. Pareciera que las estudiantes no le daban importancia a sus propios resultados, frente a la tradicional repetición de nociones copiadas de libros.

Por último, Cindy conversó sobre los métodos anticonceptivos, para ello empleó una lámina donde estaban los nombres de diversos métodos junto a cajas de pastillas anticonceptivas y de condones pegadas, sin embargo no explotó este recurso, quizás por pena o vergüenza. También utilizó la recitación.

Se observó que el grupo trató de hacer trabajo documental y de campo tal como lo expresaron en su plan de actividades, pero le dieron mayor importancia a lo documental. En cuanto a la concepción errada de una de las alumnas sobre la menopausia, se puede inferir que previa presentación ante la clase las estudiantes no compartieron la información que comunicarían: se presenta aquí el problema de la excesiva segmentación de los aprendizajes en el trabajo por equipos.

■ Grupo «Sistema digestivo»

Las alumnas expusieron sobre el proceso de la digestión, ayudadas por láminas elaboradas por ellas mismas. Utilizaron un lenguaje sencillo y propio, manifestando lo que habían entendido de sus consultas:

Bueno... como dijo mi amiga, la comida pasa al esófago y en menos de ocho segundos llega al estómago y después de tres o cuatro horas empieza la transformación para que la comida pueda ser utilizada por nuestro cuerpo. Después de ahí... pasa al intestino delgado en pequeñas partículas que se filtran por las paredes del intestino hasta llegar directamente a la sangre. La comida que no pudo ser utilizada por nuestro cuerpo pasa al intestino grueso, al final de él se encuentra el recto, que es por donde desechamos los excrementos sólidos (Trascripción de vídeo, 09-05-02).

Seguidamente Mariela se refirió a la relación de gusto y olfato en la apreciación del sabor de los alimentos. Para ello usó láminas de tamaño adecuado, hechas por ella.

Nosotras vamos a explicarles las actividades que realizamos aquí en el aula... donde tomamos a un grupo de alumnos, les tapamos la nariz y los ojos y les dimos de probar alimentos. En la primera actividad les dimos manzanas y papas crudas... Algunos no supieron decir qué era lo que habían probado, esto se debió a que a veces lo que creemos que son sabores, en realidad son olores, por eso la comida no nos sabe tan bien cuando tenemos la nariz tapada. En la segunda actividad les hicimos oler vainilla y probar jugo de lechosa, algunos no supieron distinguir. Esto se debe a que las terminaciones nerviosas que se encuentran en la parte interna trasera de la nariz y las papilas gustativas actúan al mismo tiempo... es por eso que tienden a confundirse los olores con los sabores (Trascripción de vídeo, 09-05-02).

Puede apreciarse que mejoró la explicación de la niña sobre las experiencias realizadas. No creemos que la comprensión haya sido totalmente satisfactoria, pero se evidencian avances, y seguramente la vinculación teoría-práctica en una actividad auto-dirigida ha tendido un sustrato sobre el que podrán realizarse desarrollos posteriores.

Continuó Rosi, quien habló sobre la alimentación adecuada para evitar enfermedades gastrointestinales y reseñó una pequeña investigación realizada en la cantina escolar:

Bueno...ya mis amigas les hablaron de la digestión, ahora les voy a hablar de la alimentación para no tener enfermedades gastrointestinales. (...) Una alimentación balanceada es... muy importante para la salud porque así no tendremos las enfermedades que explicaremos más adelante... Para una alimentación balanceada tenemos que comer proteínas, carbohidratos, azúcares, grasas y vitaminas. Nosotras para saber qué se consumía más en la parte general del colegio, indagamos en la cantina. Aquí están [muestra gráficos de barras pegados en el pizarrón] como unas estadísticas y podemos ver que la parte roja son los que indican que se consumió más alimentos ricos en grasas y harinas.... Esto nos sirvió para saber qué comen más los niños y pensamos hacer una campaña informativa de 1° a 4° grado sobre qué alimentos deben consumir los escolares (Trascripción de vídeo, 09-05-02).

Aunque de modo incipiente, se ha cumplido aquí un proceso de investigación: preguntas, plan, consulta teórica, trabajo de campo, tratamiento de datos y comunicación. La falta de tiempo impidió a la docente-investigadora orientar mejor para un tratamiento de datos más fino, más discriminatorio, y una consideración más cuidadosa de los términos (pareciera que azúcares y carbohidratos son dos tipos de alimentos diferentes).

■ Grupo «Sistema óseo»

Inició Omar la presentación:

Buenos días, nosotros somos el equipo que va a hablarles sobre el sistema óseo. Al comienzo del proyecto nos hicimos unas preguntas las cuales están allá. (Señaló la Segunda Red que estaba pegada en la pared). Estas preguntas las redujimos a tres puntos los cuales les vamos a presentar. Ahora, Damián va a explicarles lo que es el esqueleto y cómo está formado (Trascripción de vídeo, 09-05-02).

Continuó Damián:

El esqueleto. El esqueleto es un conjunto de huesos (...) ¿Cuáles son sus partes? Las partes del esqueleto son: cráneo, cara, columna vertebral, tórax y extremidades, en estas encontramos las superiores y las inferiores (...) Aquí tenemos un cráneo (mostró un cráneo tridimensional hecho en cartulina con mandíbula movable) las caras óseas del cráneo son: una frontal, dos parietales, dos temporales (...) (Señala en el cráneo de papel y también se toca su cabeza para ubicar la parte a la cual se refiere) (Trascripción de vídeo, 09-05-02).

De esta misma forma fue explicando el contenido aprendido textualmente sobre los huesos. Mostró en un mini-esqueleto articulado los huesos que forman la columna vertebral, el tronco y las extremidades. En la misma línea de recuento aprendido de memoria siguió Marcos, hablando sobre afecciones óseas. Para su explicación empleó radiografías que movía constantemente pero no aclaraba a que se referían.

Correspondió de nuevo el turno a Omar, quien empleó una lámina con un mini esqueleto un poco más pequeño que el anterior y un muñeco tipo «Ken», al que le fue moviendo los brazos, la cabeza y las piernas de acuerdo a las explicaciones que ofreció sobre las articulaciones. Se apreció un buen esfuerzo de comprensión y comunicación.

Al terminar, Omar salió del salón y en un minuto entró vestido como médico: bata verde, estetoscopio, tapaboca. Damián lo esperaba sentado con un micrófono y Marcos poseía una «cámara de grabación» confeccionada en cartón por él. Damián, que hizo de

entrevistador, presentó con entusiasmo a Omar. Demostrando mucha seguridad, Omar (el «médico traumatólogo») respondió cada uno de los interrogantes que le planteó el entrevistador, quien tenía en su mano fichas con las preguntas como se hace en televisión, pero habló de manera poco fluida, como si no hubiera ensayado lo suficiente. Al entrevistado a veces se le olvidaban algunas cosas, mas tenía un cuaderno donde estaban los apuntes de la entrevista y discretamente revisaba cuando no recordaba algo.

Para finalizar su presentación, Omar explicó cada una de las deformaciones de la columna a través de una lámina pintada por el equipo; acompañó la explicación de una actividad con los niños del grupo a quienes les ordenó: «Quédense congelados en la postura que están sentados actualmente». Al ver la forma como estaban sentados, trató de identificar algunas posiciones con las «malas posturas» que estaban dibujadas en la lámina e hizo algunas recomendaciones.

Llama la atención la nota del diario del grupo ese día:

Hoy es el día en que presentamos todo lo que hemos hecho durante este tiempo, quiero comenzar diciendo que fue un día exitoso. Fuimos los primeros en presentar, comenzando con Damián que explicó (...) tenía una confusión por los nervios que lo dominaron (...) después vino Marcos quien habló sobre (...), de último habló Omar quien explicó (...) Ahora venía la sorpresa, otra manera de presentar las deformaciones. Damián trajo un micrófono, Marcos una cámara y Omar se disfrazó de médico, la idea de todo esto era hacer un programa de televisión (...) Todo salió como queríamos, que ellos aprendieran de una forma recreativa (Diario de grupo, 09-05-02).

Es evidente en esta cita la satisfacción que sintieron los integrantes del equipo al realizar la comunicación de una forma distinta. Se apreciaron aquí indicios de que un cambio de estrategia en la forma como los estudiantes desarrollan sus tareas y las presentan sí puede dar lugar a que los niños sean más creativos y auténticos en su aprendizaje.

Fase IV. Evaluación de la acción de cambio

La reflexión crítica sobre los fases cumplidas de la I-A permite realizar las siguientes puntualizaciones, las cuales son guía para el trabajo futuro.

- Se debe *reconocer el trabajo que realizaron los estudiantes*: a pesar de las limitaciones, resalta cómo aceptaron la invitación a participar en proyectos «de

nuevo tipo» e incluso llegaron a hacer un esfuerzo por desarrollar actividades novedosas y más difíciles que las usuales.

La secuencia que planteamos en los nueve pasos de nuestro Diseño de Procesos resulta útil para organizar el trabajo por proyectos de manera auténtica y con mayor carácter investigativo (véase Cuadro D).

Los estudiantes son capaces de generar numerosas preguntas propias, que constituyen un buen punto de partida para su trabajo de investigación, y que se convierten en una ventana hacia su pensamiento.

El trabajo con las redes permite una organización emergente del proyecto de la clase y de los sub-proyectos por equipo. Gracias a las redes, esta organización es también muy visible y resulta compartida por todos.

El diseño seguido en el proyecto de aula fomenta la participación decisoria de las y los estudiantes a lo largo de las diferentes etapas. La índole de esta participación varía, permitiendo el avance estudiantil en diferentes competencias, e involucrando ámbitos tanto cognitivos como afectivos y volitivos.

No pudo lograrse cabalmente que todos los estudiantes señalaran en su plan suficientes actividades de investigación empírica o, al menos, pequeñas experiencias prácticas. Al respecto, la docente les sugirió algunas ideas para estimular sus propias propuestas, en ocasiones esto funcionó y generó mayor interés; también, algunos libros aportaron opciones de trabajo que los niños asumieron. Importa avanzar hacia auténticas investigaciones en el aula: trabajos de campo, experimentos, encuestas, construcciones tecnológicas, investigación-acción en la comunidad, etcétera.

Al abordar estrategias novedosas para los alumnos y la docente y al ganar peso el trabajo en equipo auto-organizado frente al trabajo individual guiado, se afrontaron algunos *momentos de dispersión* en ciertos equipos. Se propuso entonces a la clase *combinar la consulta teórica y la actividad práctica*, para que la labor resultara más dinámica y tuvieran más significado las siguientes fases de búsqueda documental. Se consideró también la posibilidad de *separar en dos tiempos la actividad teórica, primero discutir en equipo y luego asignar tareas que pudieran desarrollarse individualmente*, con el objeto de lograr que hubiera más silencio y esta condición les permitiera leer e interpretar, para poder compartir luego de nuevo en equipo sus producciones.

Cuando los cambios señalados en el punto precedente se propusieron, los niños aceptaron sin mayor dificultad y hubo progreso, pero se observó que una de las razones por la que se dispersaban es que *no sabían manejar la cantidad de información que habían acumulado*: al carecer de herramientas para procesarla se producía el abandono de la tarea y las conversaciones y juegos. Esta situación también se generaba porque el material

documental que traían al aula tenía mucha información escrita y pocos gráficos o dibujos, resultando difícil para ellos su comprensión. Es por eso que una de las mayores debilidades observadas es que *a los niños se les dificultó extraer del material informativo los aspectos que requerían de base para ejecutar su mini-proyecto*, y aunque se estimuló la utilización de esquemas, cuadros sinópticos y mapas conceptuales, sólo pocos grupos aprovecharon estas estrategias. Es importante contar con fuentes más adaptadas a las edades de los alumnos.

Los estudiantes responden a sus preguntas con algunas insuficiencias, por cuanto no sacan mejor provecho de algunas actividades realizadas. *Les cuesta reflexionar teóricamente sobre las experiencias prácticas cumplidas*, aunque empezaron a hacerlo.

En la comunicación de lo investigado, en algunos grupos se observó coordinación y organización interna, gracias al trabajo de equipo. En otros, hubo excesiva departamentalización de las tareas, en una división del trabajo que agilizaba procesos pero impedía a cada alumno la comprensión global de lo abordado.

Los estudiantes fueron *creativos* al preparar láminas por ellos mismos y pensar en otras iniciativas que los ayudaran a explicar lo aprendido. A pesar del temor presente a *hablar en público*, todos culminaron sus presentaciones. Pero *la comunicación del trabajo de cada equipo debe incorporar actividades más formativas que el recitativo memorístico*.

Las condiciones de trabajo en la escuela pueden constituirse en fuertes limitantes para el trabajo por proyectos. Entre los principales obstáculos que hemos vivido se plantean: el elevado número de alumnos por aula, la escasez de fuentes documentales y de ciertos instrumentos básicos, y el mobiliario poco versátil.

El trabajo realizado muestra que, aunque no resulta fácil, *el compás puede irse abriendo hacia los cambios* que se proponen para la práctica pedagógica. En este sentido, la metodología de Investigación-Acción nos ha resultado propicia, permitiendo el ensayo sistemático de innovaciones didácticas en condiciones reales, en nuestro propio salón de clases.

Referencias Bibliográficas

- BOLÍVAR, R. E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.
- BORJAS, B. (1994): *La Formación del docente en Venezuela*. Colección Procesos Educativos, 7. Caracas, Fe y Alegría.

- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca. (Original en inglés, 1986).
- CERDA GUTIÉRREZ, H. (2001): *El Proyecto de Aula*. Col. Mesa Redonda. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio. (1ª. Reimpresión, 2002).
- CROSS, R.; PRICE, R. (2002): «Teaching controversial science for social responsibility: The case of food production», en W-M. ROTH; J. DÉSAUTELS (eds.): *Science education as/for sociopolitical action*, pp. 99-123. Nueva York, Peter Lang.
- EISNER, E. W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós. (Original en inglés, 1990).
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata. (Original en inglés, 1991).
- ERICKSON, F. (1998): «Qualitative Research Methods for Science Education», en B. J. FRASER; K. G. TOBIN (eds.): *International Handbook of Science Education*, pp. 1155-1173. Dordrecht, Kluwer.
- FLORES, G.; ALFONZO, J. (2001): *La enseñanza de la ciencia a través de proyectos en la escuela básica. Un estudio de investigación acción*. Trabajo de Licenciatura no publicado. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- GUBA, E. G. (1983): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en J. GIMENO SACRISTÁN; A. I. PÉREZ GÓMEZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid, Akal.
- HEIKKINEN, H. L. T.; HUTTUNEN, R.; SYRJÄLÄ, L. (2005): *On the problem of quality in narratives of action research*. Ponencia en la Conferencia Anual de la European Educational Research Association. Dublín, Irlanda, septiembre.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1996): *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Materiales para la innovación educativa, Núm. 6. 5a. edición. Barcelona, ICE-Universidad de Barcelona / Graó.
- LACUEVA, A. (2000): *Ciencia y tecnología en la escuela*. Caracas / Madrid, Laboratorio Educativo / Popular.
- LEÓN, L. DE (1997): «El niño, su ambiente y los animales: un proyecto pedagógico en segundo grado», en *Movimiento Pedagógico*, V, 14, pp. 4-6.
- MANNING, M.; MANNING, G.; LONG, R. (2000): Inmersión temática. *El currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental*. Barcelona, Gedisa. (Original en inglés, 1994).
- MARX, R. W.; BLUMENFELD, P. C.; KRAJCIK, J. S.; SOLOWAY, E. (1997): «Enacting Project-Based Science», en *The Elementary School Journal*, 97, 4, pp. 341-358.

- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación acción y currículum*. Madrid, Morata. (Original en inglés, 1996).
- MENDOZA DE GARCÍA, B. Y. (2002): «Las industrias y el espacio local», en *Maestros Hoy*, 3, 3, pp. 32-39.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ME). (1998): *Reforma Educativa Venezolana*. Caracas, Autor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (MECD). (1999): *Proyecto Educativo Nacional*. Caracas, Autor.
- ORAMAS, K.; RAMÍREZ, M. (2000): *Las estrategias metodológicas usadas por los docentes de primera etapa de Educación Básica y su correspondencia con el diseño curricular vigente*. Trabajo de Licenciatura no publicado. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- PARADA, D. (1997): *Actividades exploradoras para una mejor enseñanza de las Ciencias naturales en el sexto grado de la U.E.N. «Rómulo Gallegos» San Miguel-Petare*. Trabajo de Licenciatura no publicado. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- RAMOS, J. (1999): «Preguntar, Debatir, Indagar, Compartir, Cuestionar, Reconsiderar, Concluir... para Aprender», en *Investigación en la Escuela*, 38, pp. 45-64.
- RIVERO, G. (2000): «El diseño curricular en la III Etapa, ¿Continuación de la I y II Etapas?», en *Candidus*, 1, 10, pp. 64-65.
- SÁINZ, F. (1961): «El método de proyectos», en L. LUZURIAGA; F. SÁINZ; A. BALLESTEROS; L. SERRANO; C. SÁINZ-AMOR; C. WASHBURNE; M. COMAS. *Métodos de la Nueva Educación*, pp. 21-72. 3ª. edición. Buenos Aires, Losada.
- SHORT, K. G.; SCHROEDER, J.; LAIRD, J.; KAUFFMAN, G.; FERGUSON, M. J.; CRAWFORD, K. M. (1999): *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Barcelona, Gedisa. (Original en inglés, 1996).
- STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata. (Original en inglés, 1995).
- TANN, C. S. (1990): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid, Morata. (Original en inglés, 1988).



Índice Bibliográfico

Índice bibliográfico de la *Revista de Educación*. Año 2006 (números 339-340-341 y extraordinario)

Mónica Ortega Roig

Revista de Educación

Resumen

Este índice contiene un listado de los artículos y reseñas publicadas por *Revista de Educación* en los tres números ordinarios (339, 340 y 341) y el número extraordinario del año 2006. En primer lugar, se relacionan los artículos que componen la sección monográfica de la revista, clasificados y ordenados por números. A continuación, se presentan los artículos publicados en la sección ordinaria, clasificados en las tres subsecciones habituales de cada número, *investigaciones y estudios*, *ensayos e informes* y *experiencias educativas (innovación)*, y ordenados alfabéticamente. En tercer lugar, se relacionan los artículos del número extraordinario dedicado al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). A continuación, se presenta una relación de los libros reseñados durante el 2006 y, por último, se incluye un listado alfabético de los autores que han publicado en los cuatro números de la revista en 2006.

Palabras clave: artículos, monografías, investigación educativa, ensayos sobre educación, informes sobre educación, experiencias educativas, innovación educativa, reseñas.

Abstract: *Bibliography index of Revista de Educación. Year 2006 (issues 339-340-341 and extraordinary)*

This index contains a list of the papers and reviews published by *Revista de Educación*, in its three ordinary issues and extraordinary one along 2006. Firstly, there is a list of the papers of the monograph section of the journal, classified in the same order as they are in the issue. After that, the papers published in the ordinary section are given, classified in the three regular subsections of each issue, *research and studies*, *reports and essays* and *education experiences (innovation)*, in alphabetical order. Thirdly, the papers from the extraordinary issue -dedicated to the Programme for International Student Assessment (PISA)- are listed.

Then, there is a list of the reviewed books in 2006 and finally, a list of all the authors who have published in 2006.

Key words: papers, monographies, education research, education essays, education reports, education experiences, education innovation, reviews.

Sección monográfica

Número 339. Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación (Coordinador: Juan M. Escudero Muñoz)

Escudero Muñoz, Juan M.

Presentación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 15-18. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_01.htm]. [ISSN 0034-8082]

Escudero Muñoz, Juan M.

Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 19-41. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_02.htm]. [ISSN 0034-8082]

Hargreaves, Andy; Fink, Dean

Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 43-58. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_03.htm]. [ISSN 0034-8082]

Rodríguez Romero, M^a del Mar

El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 59-75. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_04.htm]. [ISSN 0034-8082]

Nieto Cano, José Miguel; Portela Pruaño, Antonio

Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 77-96.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_05.htm]. [ISSN 0034-8082]

Domingo Segovia, Jesús

Los Departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la Educación Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 97-118.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_06.htm]. [ISSN 0034-8082]

Bolívar, Antonio

Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 119-146.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_07.htm]. [ISSN 0034-8082]

Zafra Jiménez, Manuel

La formación del profesorado para la diversidad social

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 147-168.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_08.htm]. [ISSN 0034-8082]

Puigvert, Lidia; Santacruz, Iñaki

La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 169-176.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_09.htm]. [ISSN 0034-8082]

Luengo Horcajo, Florencio

El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 177-194.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_10.htm]. [ISSN 0034-8082]

Martínez Domínguez, Begoña

Algunas referencias para seguir profundizando en el tema

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 195-207.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_11.htm]. [ISSN 0034-8082]

Número 340. La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado (Coordinadores: Juan Manuel Moreno Olmedilla y Carlos Marcelo García)

Moreno Olmedilla, Juan Manuel; Marcelo García, Carlos

Presentación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 15-17. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_01.html]. [ISSN 0034-8082]

Varios autores. Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 19-86. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_02.html]. [ISSN 0034-8082]

- Esteve Zarazaga, José Manuel

La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 19-40. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_02.html]. [ISSN 0034-8082]

- Imbernón, Francisco

La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 41- 50. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_02.html]. [ISSN 0034-8082]

- Zabalza Beraza, Miguel A.

Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 51-58. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_02.html]. [ISSN 0034-8082]

- Fernández Enguita, Mariano

Los profesores cuentan

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 59-65. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_02.html]. [ISSN 0034-8082]

- Montero Mesa, Lourdes

Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 66-86. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_02.html]. [ISSN 0034-8082]

Cochran-Smith, Marilyn; Zeichner, Kenneth; Fries, Kim

Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la *American Educational Research Association* (AERA) sobre investigación y formación del profesorado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 87-116. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_03.html]. [ISSN 0034-8082]

Vaillant, Denise

Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 117-140. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_04.html]. [ISSN 0034-8082]

Kim, Ee-Gyeong

Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 141-164. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_05.html]. [ISSN 0034-8082]

Gauthier, Clermont

La política sobre formación inicial de docentes en Québec

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 165-185. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_06.html]. [ISSN 0034-8082]

Orland-Barak, Lily

Lost in Translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 187-212. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_07.html]. [ISSN 0034-8082]

Vegas, Emiliana

Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 213-241.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_08.html]. [ISSN 0034-8082]

Pedró, Francesc

Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 243-264.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_09.html]. [ISSN 0034-8082]

Ingvarson, Lawrence; Kleinhenz, Elisabeth

Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 265-295.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_10.html]. [ISSN 0034-8082]

Número 341. La cualificación profesional básica: competencias para la inclusión sociolaboral de jóvenes (Coordinador: Fernando Marhuenda Fluixà)

Marhuenda Fluixà, Fernando

Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 15-34.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_01.html]. [ISSN 0034-8082]

Eckert, Henri

Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 35-55.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_02.html]. [ISSN 0034-8082]

Jacinto, Claudia

Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 57-79.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_03.html]. [ISSN 0034-8082]

Merino, Rafael; García, Maribel; Casal, Joaquim

De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 81-98. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_04.html]. [ISSN 0034-8082]

Niemeyer, Beatrix

El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 99-121. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_05.html]. [ISSN 0034-8082]

Zacarés González, Juan José; Llinares Insa, Lucía

Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 123-147. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_06.html]. [ISSN 0034-8082]

Bernad i García, Joan Carles; Molpeceres Pastor, M^a Ángeles

Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 149-169. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_07.html]. [ISSN 0034-8082]

Sánchez Asín, Antonio; Buisán, Carmen; Boix, José Luís

La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 171-196. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_08.html]. [ISSN 0034-8082]

García Fernández, Antonio

La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 197-211. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_09.html]. [ISSN 0034-8082]

Rogero Anaya, Julio; Gordo Blanco, José Luis

La experiencia de las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) de la Comunidad de Madrid

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 213-236. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_10.html]. [ISSN 0034-8082]

Cobacho Casas, Francisco; Pons García, Javier

Jóvenes en desventaja y cohesión social. Educación y futuro para todos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 237-255.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_11.html]. [ISSN 0034-8082]

Sección ordinaria

Investigaciones y estudios

Alegre de la Rosa, Olga María

Evaluación del programa de postgrado «educar en la diversidad» por parte de los profesores participantes

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 299-340.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_11.html]. [ISSN 0034-8082]

Álvarez, Isabel; García, Iolanda; Gros, Begoña; Guerra, Vania

El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo a través del programa *Knowledge Forum*: Análisis de una experiencia

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 441-469.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_19.html]. [ISSN 0034-8082]

Anaya, Vanessa; Llobera, Miquel

Libros de texto y directrices curriculares para el Español como Lengua Extranjera (ELE) en el sistema educativo francés

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 259-279.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_12.html]. [ISSN 0034-8082]

Azcárate Goded, Pilar; Serradó Bayés, Ana

Tendencias didácticas en los libros de texto de matemáticas para la ESO

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 341-378.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_12.html]. [ISSN 0034-8082]

Blaya, Catherine; Debarbieux, Eric; Del Rey, Rosario; Ortega, Rosario
Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 293-315.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_12.htm]. [ISSN 0034-8082]

Broc Caveró, Miguel Ángel
Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 379-414.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_13.html]. [ISSN 0034-8082]

Cardenal de la Nuez, M^a Eugenia
La Universidad como dispositivo de colocación social. Movilidad y reproducción en la era de la precariedad laboral
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 281-299.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_13.html]. [ISSN 0034-8082]

Carreño, Miryam
El despertar de la conciencia cívico-política popular en los inicios de la España contemporánea: la politización de los sermones en la Guerra de la Independencia (1808-1814)
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 317-338.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_13.htm]. [ISSN 0034-8082]

Cid Sabucedo, Alfonso; Ocampo Gómez, Camilo Isaac
Funciones tutoriales en el Prácticum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 445-472.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_15.html]. [ISSN 0034-8082]

Colás Bravo, Pilar; Jiménez Cortés, Rocío
Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 415-444.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_14.html]. [ISSN 0034-8082]

Corominas, Enric; Tesouro, Montse; Capell, Dolors; Teixidó, Joan; Pèlach, Joaquim; Cortada, Ramón

Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 301-336. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_14.html]. [ISSN 0034-8082]

Desbiens, Jean-François; Brunelle, Jean-Pierre; Spallanzani, Carlo; Roy, Martin

El acompañamiento de los pasantes en enseñanza en educación física. Un proyecto en vías de elaboración en la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 339-361. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_14.htm]. [ISSN 0034-8082]

Doménech Betoret, Fernando; Traver Martí, José Andrés; Odet García, María; Sales Ciges, María Auxiliadora

Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 473-492. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_16.html]. [ISSN 0034-8082]

Escardíbul Ferrá, Josep Oriol; Calero Martínez, Jorge

Educación, estilo de vida y salud: un estudio aplicado al caso español

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 541-562. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_23.htm]. [ISSN 0034-8082]

Escartí Carbonell, Amparo; Gutiérrez Sanmartín, Melchor; Pascual Baños, Carmina; Marín Suelves, Diana; Martínez Taboada, Cristina; Chacón Flores, Yadira

Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional»

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 373-396. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_16.html]. [ISSN 0034-8082]

Fernández Martínez, Marta; García Sánchez, Jesús-Nicasio; Caso Fuertes, Ana de; Fidalgo Redondo, Raquel; Arias Gundín, Olga

El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 397-418. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_17.html]. [ISSN 0034-8082]

Fernández Sierra, Juan; Fernández Larragueta, Susana

La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 419-440. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_18.html]. [ISSN 0034-8082]

Fierro-Hernández, Carlos

Valoración del impacto de un programa de educación en valores en el último curso de Educación Secundaria Obligatoria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 455-466. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_19.htm]. [ISSN 0034-8082]

García Álvarez, Alejandro

La psicopedagogía en la literatura científica española (1970-1992). Un acercamiento histórico-bibliométrico

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 363-385. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_15.htm]. [ISSN 0034-8082]

García Madrid, Antonio

Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la II República

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 493-521. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_17.html]. [ISSN 0034-8082]

García-Renedo, Mónica; Llorens, Susana; Cifre, Eva; Salanova, Marisa

Antecedentes afectivos de la autoeficacia docente: un modelo de relaciones estructurales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 387-400. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_16.htm]. [ISSN 0034-8082]

Gil Galván, Rosario

Hacia el ajuste entre el mundo empresarial y el mundo laboral femenino: caminos por recorrer

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 523-549. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_18.html]. [ISSN 0034-8082]

Gil Ignacio, Nuria; Blanco Nieto, Lorenzo J.; Guerrero Barona, Eloísa

El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 551-569. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_19.html]. [ISSN 0034-8082]

Gil Madrona, Pedro; Contreras Jordán, Onofre R.; Díaz Suárez, Arturo; Lera Navarro, Ángela
La Educación Física en su contribución al proceso formativo de la Educación Infantil
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 401-433.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_17.html]. [ISSN 0034-8082]

Gil Villa, Fernando
El consumo de alcohol: la punta del iceberg de los problemas de los escolares
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 471-494.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_20.html]. [ISSN 0034-8082]

Gómez Bravo, Gutmaro
Educar o castigar: la lucha del reformismo penitenciario español en el siglo XIX y principios del XX
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 597-624.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_21.html]. [ISSN 0034-8082]

González Veiga, M^a Concepción; Cueto Iglesias, Begoña; Mato Díaz, Javier
El papel de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) en la inserción laboral de los titulados de ciclos formativos: el caso de Asturias
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 337-372.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_15.html]. [ISSN 0034-8082]

Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y educación no formal. Universidad de las Islas Baleares
Educación y patrimonio (A propósito de una investigación de campo en las Islas Baleares)
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 571-596.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_20.html]. [ISSN 0034-8082]

Gutiérrez Cáceres, Rafaela; Salvador Mata, Francisco
El proceso de planificación en la expresión escrita de alumnos sordos: estudio de casos en Educación Secundaria
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 435-453.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_18.html]. [ISSN 0034-8082]

Hernández García, Jesús
Ilustración y educación en la primera infancia. Un ejemplo: Fernández de Lizardi
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 495-515.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_21.html]. [ISSN 0034-8082]

Jares, Xesús R.

Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 467-491.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_20.htm]. [ISSN 0034-8082]

Jerez Mir, Rafael

Transformación capitalista, orientación neocatólica del sistema educativo y crisis del sistema de enseñanza tradicional en España. Un estudio sociológico de Eloy Terrón, 1972-1983

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 579-617.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_24.html]. [ISSN 0034-8082]

León Guerrero, M^a José; López López, M^a Carmen

El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 517-552.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_22.html]. [ISSN 0034-8082]

López López, Eduardo

El Mastery Learning a la luz de la investigación educativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 625-665.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_22.html]. [ISSN 0034-8082]

López Naranjo, Isabel; Fernández Castillo, Antonio

Hospitalización infantil y atención psico-educativa en contextos excepcionales de aprendizaje

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 553-577.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_23.html]. [ISSN 0034-8082]

Lukas, José F.; Santiago, Karlos; Joaristi, Luis; Lizasoain, Luis

Usos y formas de la evaluación por parte del profesorado de la ESO. Un modelo multinivel

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 667-693.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_23.html]. [ISSN 0034-8082]

Martínez Rodríguez, Susana

Reflexiones entre economistas y políticos sobre la enseñanza técnica: la reorganización de las escuelas de artes y oficios en España (1885-1886)

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 619-641.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_25.html]. [ISSN 0034-8082]

Marzo Navarro, Mercedes; Esteban Salvador, Luisa; Gargallo Castel, Ana
¿Inciden las nuevas tecnologías en los resultados alcanzados por los alumnos?
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 695-711.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_24.html]. [ISSN 0034-8082]

Marzo Navarro, Mercedes; Predaja Iglesias, Marta; Rivera Torres, Pilar
Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 643-661.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_26.html]. [ISSN 0034-8082]

Melgosa, Manuel; Huertas, Rafael; Hita, Enrique
Problemas de aprendizaje derivados de la visión defectiva del color: un ejemplo práctico
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 713-729.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_25.html]. [ISSN 0034-8082]

Mérida Serrano, Rosario
La convergencia europea y la formación universitaria en competencias para la docencia en Educación Infantil
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 663-686.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_27.html]. [ISSN 0034-8082]

Messina Albarenque, Claudia; Rodríguez Marcos, Ana
Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 493-516.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_21.htm]. [ISSN 0034-8082]

Moreno Murcia, Juan Antonio; Vera Lacárcel, José Antonio; Cervelló Gimeno, Eduardo
La evaluación participativa como formación en educación física
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 731-754.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_26.html]. [ISSN 0034-8082]

Moreu, Ángel C.
La recepción de las doctrinas correccionalistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 755-785.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_27.html]. [ISSN 0034-8082]

Moriña Díez, Anabel; Parrilla Latas, Ángeles

Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 517-539. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_22.htm]. [ISSN 0034-8082]

Navarro Adelantado, Vicente

40 años de propuestas de juegos motores en educación física. Comparativa entre las propuestas tradicionales y modernas de libros-manuales de juegos motores

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 787-808. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_28.html]. [ISSN 0034-8082]

Nieto Bedoya, Margarita

La educación de párvulos en la segunda mitad del siglo XIX: Palencia un ejemplo singular

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 809-846. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_29.html]. [ISSN 0034-8082]

Ortiz Cobo, Mónica

La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 563-594. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_24.htm]. [ISSN 0034-8082]

Palomera Martín, Raquel; Gil-Olarte Márquez, Paloma; Brackett, Marc A.

¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 687-703. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_28.html]. [ISSN 0034-8082]

Pereira González, Marisa; Pascual Díez, Julián; Carrio Fernández, Eva María

Los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria en Asturias

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 595-624. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_25.htm]. [ISSN 0034-8082]

Pineda, Pilar; Sarramona, Jaume

El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 705-736. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_29.html]. [ISSN 0034-8082]

Pozo Llorente, M^a Teresa; García Lupión, Beatriz

El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 737-756.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_30.html]. [ISSN 0034-8082]

Quicios García, M^a del Pilar

Una imagen de la inmigración desde la prensa de Madrid

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 847-871.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_30.html]. [ISSN 0034-8082].

Richmond, Irish

Las políticas de mercado en el ámbito de la educación superior argentina

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 757-779.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_31.html]. [ISSN 0034-8082]

Rodríguez Hernández, Juan Antonio; Santana Bonilla, Pablo Joel

Maestras y maestros: un análisis de la distribución de tareas docentes y domésticas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 873-922.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_31.html]. [ISSN 0034-8082]

Rumbo Arcas, Begoña

La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 625-635.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_26.htm]. [ISSN 0034-8082]

Salas Velasco, Manuel; Martín-Cobos Puebla, Manuel

La demanda de educación superior: un análisis microeconómico con datos de corte transversal

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 637-660.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_27.htm]. [ISSN 0034-8082]

Sánchez Hidalgo, José; Menéndez Álvarez-Dardet, Susana; Hidalgo García, Victoria; López Verdugo, Isabel

Las necesidades de los docentes andaluces de educación secundaria obligatoria: un instrumento de evaluación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 923-942.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_32.html]. [ISSN 0034-8082]

Santana Vega, Lidia E.; Feliciano García, Luisa A.

La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 943-971.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_33.html]. [ISSN 0034-8082]

Santos Puerto, José; Vega Navarro, Ana

Estado de la educación de Tenerife a finales del siglo XVIII

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 661-691.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_28.htm]. [ISSN 0034-8082]

Solaz-Portolés, Joan Josep; Sanjosé López, Vicent

¿Podemos predecir el rendimiento de nuestros alumnos en la resolución de problemas?

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 693-710.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_29.htm]. [ISSN 0034-8082]

Solsona, Jaime; Navarro, José I.; Aguilar, Manuel

Conocimiento lógico-matemático y conciencia fonológica en Educación Infantil

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 781-801.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_32.html]. [ISSN 0034-8082]

Toledano Garrido, Nuria

Las perspectivas empresariales de los estudiantes universitarios: un estudio empírico

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 803-825.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_33.html]. [ISSN 0034-8082]

Vicente Rodríguez, Pedro S. de (dir.); Bolívar Botía, Antonio; Burgos García, Antonio; Castilla Mesa, M^a Teresa; Domingo Segovia, Jesús; Fernández Cruz, Manuel; Gallego Arrufat, M^a Jesús; Latorre Medina, M^a José; León Guerrero, M^a José; López López, M^a del Carmen; Martínez Serrano, M^a del Carmen; Molina Merlos, M^a Ángeles; Molina Ruiz, Enriqueta; Pérez García, M^a Purificación; Quesada del Valle, Eugenia; Romero López, Asunción

Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 711-744.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_30.htm]. [ISSN 0034-8082]

Villella, José A.; Contreras, Luis Carlos

El conocimiento profesional de los docentes de Matemáticas en relación con la selección y uso de libros de texto

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 973-992. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_34.html]. [ISSN 0034-8082]

Yanes Cabrera, Cristina

Análisis histórico sobre la creación y desaparición del primer centro español para la formación del profesorado de Educación Secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 745-762. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_31.htm]. [ISSN 0034-8082]

Ensayos e informes

Aróstegui Plaza, José Luis

La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 829-844. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_34.html]. [ISSN 0034-8082]

Ballester Brage, Luis; Colom Cañellas, Antonio J.

Lógica difusa: una nueva epistemología para las ciencias de la educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 995-1008. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_35.html]. [ISSN 0034-8082]

Cieza García, José Antonio

Educación comunitaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 765-799. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_32.htm]. [ISSN 0034-8082]

Dávila Balsera, Paulí; Naya Garmendia, Luis María

Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 1009-1038. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_36.html]. [ISSN 0034-8082]

Ester Orrú, Silvia

Educación especial en Brasil: una visión panorámica del proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 825-836. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_34.htm]. [ISSN 0034-8082]

Federighy, Paolo

La educación y la formación en Europa tras el 2010

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 801-823. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_33.htm]. [ISSN 0034-8082]

Gervilla Castillo, Enrique

El sabor del saber y el saber académico actual

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 1039-1063. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_37.html]. [ISSN 0034-8082]

Martín Villalba, Patricia

Índice bibliográfico de la Revista de Educación. Números 336-337-338 y Número extraordinario. Año 2005

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 801-823. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_41.htm]. [ISSN 0034-8082]

Merino, Rafael; Casal, Joaquim; García, Maribel

¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 1065-1083. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_38.html]. [ISSN 0034-8082]

Rincón Verdera, Juan Carlos

Complejidad educativa, epistemológica y planteamientos tecnológicos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 1119-1144. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_40.html]. [ISSN 0034-8082]

Rodrigo, Lucrecia

Organismos Internacionales y Reformas Educativas. El Banco Mundial, la OEI y la política de descentralización educativa en la Argentina de los años noventa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 845-866. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_35.html]. [ISSN 0034-8082]

Rodríguez Lestegás, Francisco

Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 837-858. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_35.htm]. [ISSN 0034-8082]

Sáez Alonso, Rafael

La educación intercultural

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 859-881. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_36.htm]. [ISSN 0034-8082]

Santos Gómez, Marcos

Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 883-901. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_37.htm]. [ISSN 0034-8082]

Tejada Fernández, José; Grupo CIFO

Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 1085-1117. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_39.html]. [ISSN 0034-8082]

Varela Tembra, Juan José

Acción educativa portuguesa en el exterior: la enseñanza de portugués en el extranjero

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 867-880. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_36.html]. [ISSN 0034-8082]

Vega Gil, Leoncio; Hernández Beltrán, J.C.

Formación y carácter universitario de los Institutos Universitarios de Formación de Profesores (IUFM) en Francia

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 881-897. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_37.html]. [ISSN 0034-8082]

Vila Merino, Eduardo S.

El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 903-920. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_38.htm]. [ISSN 0034-8082]

VV.AA. (Comisión Europea)

Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 899-913.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_38.html]. [ISSN 0034-8082]

Experiencias educativas (innovación)

Feito, Rafael

Los contenidos curriculares en una escuela de primaria innovadora. Entre lo previsto y lo improvisado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 1147-

1169. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_41.html]. [ISSN 0034-8082]

Lawley, Jim; Martin, Ralph

Corrector de gramática para estudiantes autodidactas de inglés como lengua extranjera

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 340, 2006, pp. 1171-

1191. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_42.html]. [ISSN 0034-8082]

Pérez López, Isaac José

Una experiencia de innovación en educación para la salud a través de las nuevas tecnologías

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 917-932.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_39.html]. [ISSN 0034-8082]

Ruiz, Luis Miguel; Rodríguez, Pedro; Martinek, Thomas; Schilling, Tammy; Durán, Luis Javier; Jiménez, Pedro

El Proyecto Esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 341, 2006, pp. 933-958.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re341_40.html]. [ISSN 0034-8082]

Sánchez Moreno, Marita; Mayor Ruiz, Cristina

Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 923-946.

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_39.htm]. [ISSN 0034-8082]

Varela Calvo, Corina; Plasencia Cruz, Inés del Carmen

El Proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje de ciencias en el primer ciclo de la Educación Primaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 339, 2006, pp. 947-958. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_40.htm]. [ISSN 0034-8082]

Número Extraordinario 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (Coordinadora: Consuelo Vélaz de Medrano Ureta)

Maestro Martín, Carmen

Una nueva etapa en la Revista de Educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 11-12. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_01.htm]. [ISSN 0034-8082]

Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo

Presentación. Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación de España

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 13-18. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_02.htm]. [ISSN 0034-8082]

Schleicher, Andreas

Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 21-43. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_03.htm]. [ISSN 0034-8082]

Turner, Ross

El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA). Una perspectiva general

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 45-74. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_04.htm]. [ISSN 0034-8082]

Bottani, Norberto

La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 75-90. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_05.htm]. [ISSN 0034-8082]

Bonnet, Gérard

Tener presente las singularidades lingüísticas y culturales en las evaluaciones internacionales de las competencias de los alumnos: ¿una nueva dimensión para PISA?

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 91-109. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_06.htm]. [ISSN 0034-8082]

Martínez Arias, Rosario

La metodología de los estudios PISA

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 111-129. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_07.htm]. [ISSN 0034-8082]

Froemel Andrade, Juan Enrique

Los estudios internacionales del rendimiento y los países en vías de desarrollo: participación, resultados y relevancia

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 131-152. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_08.htm]. [ISSN 0034-8082]

Martínez Rizo, Felipe

PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 153-167. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_09.htm]. [ISSN 0034-8082]

Sancho Gil, Juana M^a

Aprender a los 15 años: factores que influyen en este proceso

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 171-193. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_10.htm]. [ISSN 0034-8082]

Sánchez, Emilio; García-Rodicio, Héctor

Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 195-226. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_11.htm]. [ISSN 0034-8082]

Linnakylä, Pirjo; Välijärvi, Jouni

Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 227-235. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_12.htm]. [ISSN 0034-8082]

Melgarejo Draper, Javier

La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 237-262. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_13.htm]. [ISSN 0034-8082]

Recio Muñoz, Tomás

PISA y la evaluación de las matemáticas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 263-273. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_14.htm]. [ISSN 0034-8082]

Rico Romero, Luis

Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 275-294. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_15.htm]. [ISSN 0034-8082]

Gil Pérez, Daniel; Vilches, Amparo

¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)?

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 295-311. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_16.htm]. [ISSN 0034-8082]

Maestro Martín, Carmen

La evaluación del sistema educativo

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 315-336. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_17.htm]. [ISSN 0034-8082]

Marchesi, Álvaro

El informe PISA y la política educativa en España

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 337-355. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_18.htm]. [ISSN 0034-8082]

Hernández Hernández, Fernando

El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 357-379. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_19.htm]. [ISSN 0034-8082]

Massot Verdú, Margarida; Ferrer Esteban, Gerard; Ferrer Julià, Ferran

El estudio PISA y la comunidad educativa. Percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA 2000 en España

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 381-398. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_20.htm]. [ISSN 0034-8082]

Ferrer Esteban, Gerard; Castel Baldellou, José Luis ; Ferrer Julià, Ferran

Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 399-428. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_21.htm]. [ISSN 0034-8082]

Álvarez Guisasola, Francisco Javier

Aprender de los resultados de hoy para mejorar la educación del mañana

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 431-437. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_22.htm]. [ISSN 0034-8082]

Prats, Joaquín

El estudio PISA 2003 en Cataluña: resultados y factores contextuales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 439-456. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_23.htm]. [ISSN 0034-8082]

Sierra Orrantía, Josu

Los retos de la evaluación de sistemas educativos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 457-474. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_24.htm]. [ISSN 0034-8082]

Martínez López, Cándida

Andalucía y el informe PISA

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 477-480. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_25.htm]. [ISSN 0034-8082]

Torcal Esteras, Matías Jesús; Herrera Larrondo, Gonzalo; Molledo Cea, Jesús

El programa PISA en un modelo integral e integrado de evaluación del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Aragón

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 481-495. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_26.htm]. [ISSN 0034-8082]

Pérez Collera, Arturo

PISA 2006, un reto estimulante y una palanca para la mejora de la educación en Asturias

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 497-505. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_27.htm]. [ISSN 0034-8082]

Consejería de Cantabria

PISA: un marco adecuado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 507-513. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_28.htm]. [ISSN 0034-8082]

Graña Carrodegas, José

El programa PISA en Galicia: pasado, presente y futuro

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 515-520. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_29.htm]. [ISSN 0034-8082]

Gómez Trinidad, Juan Antonio

La Rioja hacia la evaluación censal de PISA

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 521-529. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_30.htm]. [ISSN 0034-8082]

Villanueva Ferreras, Fermín

Participación de Navarra en la evaluación PISA: razones de una decisión

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, extraordinario, pp. 531-542. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_31.htm]. [ISSN 0034-8082]

Reseñas bibliográficas del 2006

AGUADO ODINA, T.; GIL JAURENA, I.; MATA BENITO, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, Catarata (340, Sara Redondo Duarte)

AGUIAR BAIXAULI, N.; BRETO GUALLAR, C. (2005): *La escuela, un lugar para aprender a vivir. Experiencias de trabajo cooperativo en el aula*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (341, Andrés Payà Rico)

ALONSO TAPIA, J. (2005): *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid, Ediciones Morata (340, Marco Antonio García Cortés)

ÁLVAREZ, F. J.; GONZÁLEZ, E.; ROBLEDO, T. (coords.) (2004): *Cuaderno didáctico sobre Educación Vial y Salud*. Madrid, CIDE (340, Pilar Linares Pérez)

AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R. (2004): *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó (339, Marco Antonio García Cortés)

BALLESTA PAGÁN, J. (dir.) (2003): *El consumo de medios en los jóvenes de secundaria*. Madrid, Editorial CCS (339, Antonio Bautista García-Vera).

BARTOLOMÉ CRESPO, D. (2005): *Periodismo Educativo*. Madrid, Síntesis (340, Isabel Cantón Mayo)

BELLO, L. (2003): *Viaje por las escuelas de Asturias*. [Prólogos de Agustín Escolano Benito, José Esteban, Azorín y Luís Araquistáin. Selección fotográfica y comentarios de Ángel Mato. Epílogo de Juan Benito Argüelles]. Oviedo, KRK Ediciones (340, Juan Manuel Fernández Soria)

BUENDÍA EISMAN, L.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; POZO LLORENTE, T. (coords.) (2004): *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid, La Muralla (339, Isabel Cantón Mayo)

CANTÓN MAYO, I. (2004): *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga, Ediciones Aljibe (340, Marta Díez Vizcaíno)

CARNICERO DUQUE, P. (coord.) (2005): *La comunicación y la gestión de la información en las organizaciones educativas*. Barcelona, Praxis (341, Isabel Cantón Mayo)

CASTILLO ARREDONDO, S. (2004): *La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y Secundaria*. Granada, Grupo Editorial Universitario (339, Narciso García Nieto)

COLECTIVO IOE (2003): *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. CIDE/Instituto de la Mujer, Madrid (339, Manuel Irueta Cerro)

COSTA RICO, A. (2004): *Historia da educación e da cultura en Galicia (séculos IV-XX). Permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia (339, Antonio Viñao)

DAY, C. (2005): *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea (340, Isabel Cantón Mayo)

DADZIE, S. (2004): *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid, Ediciones Morata (339, Patricia Escudero)

DEFRANCE, B. (2005): *Disciplina en la escuela*. Madrid. Morata (341, Isabel Cantón Mayo)

DE LA TORRE, S.; PUJOL, M. A.; RAJADELL, N. (2005): *El cine, un entorno educativo*. Madrid, Narcea (341, Santiago Hernández Abad)

ETXEBERRIA MURGUIONDO, J.; TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (2005): *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid, La Muralla (339, Isabel Cantón Mayo)

FERNÁNDEZ ENGUIA, M.; GUTIÉRREZ SASTRE, M. (coords.) (2005): *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid, Akal- Universidad Internacional de Andalucía (339, Manuel Menor Currás)

FERNÁNDEZ PLANAS, A. M. (2005): *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española. Apuntes de catalán, gallego y euskara*. Barcelona, Horsori (339, M. E. Pérez Zorrilla)

FERRÁNDIZ GARCÍA, C. (2005): *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (341, Lidia Ayllón Romero)

GARCÍA CALERO, P.; ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2005): *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona, Octaedro (340, Lorena González-Piñero Doblás)

GIL MADRONA, P. (2004): *Metodología de la educación física en educación infantil*. Sevilla, Editorial Wanceulen (341, Isabel García Alfaro)

— (2004): *Evaluación de la educación física en educación infantil*. Sevilla, Editorial Wanceulen (341, Isabel García Alfaro)

GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata (339, Sara Redondo Duarte)

GRAÑERAS PASTRANA, M. (coord.) (2004): *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Colección Mujeres en la Educación, 6. Instituto de la Mujer y CIDE, Madrid (341, Ana Belén Mesa Raya)

GUEREÑA, J. L. (2005): *Sociabilidad, cultura y educación en Asturias bajo la Restauración (1875-1900)*. Oviedo, Asturias, Real Instituto de Estudios Asturianos (339, Manuel Irusta Cerro)

HERNÁNDEZ «GUANIR», P. (2005): *Educación del pensamiento y las emociones: psicología de la educación*. Tenerife/ Madrid, Tafor / Narcea (340, Rodrigo Llanillo Melgosa)

JACQUET RAOUL, J.; CASULLERAS SÁNCHEZ, S. (2004): *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona, Graó (339, Andrés Payà Rico)

JARES, X.; UGARTE GASTAMINZA, J. (dir.); PÉREZ FRAILE, B. (coord.) (2004): *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz (340, Manuel Menor Currás)

JARES, XESÚS R. (2005): *Educar para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid, Popular (340, Manuel Menor Currás)

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. A. (2004): *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Morón (Sevilla), publicaciones MECP, Colección ideología, Pensamiento y Educación (341, Cristina Tiernes Cruz)

KINCHELE, J. L., STEINBERG, SH. R., VILLAVERDE, L. E. (comps.) (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid, Morata (339, Juan José Mena Marcos)

LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (eds.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona, Horsori (339, M. E. Pérez Zorrilla)

— (2005): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona. Horsori (340, Laura Prieto Roca)

LLEIXÀ T.; SOLER, S. (2004): *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿Integración o segregación?*. Barcelona, Horsori (340, Lorena González-Piñero Doblas)

LÓPEZYÁÑEZ, J. (2005): *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid, La Muralla (341, Isabel Cantón Mayo)

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2005): *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona, Octaedro (340, Andrés Payà Rico)

MONEREO, C.; POZO, J. I. (coords.) (2005): *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona, Graó (341, Natalia Benedí Pérez)

MORENO MANSO, J. M.; MONTERO GONZÁLEZ, P. J. (2005): *Evaluación psicoeducativa de la parálisis cerebral*. Mérida, Junta de Extremadura (341, Miguel Ángel Fernández Blázquez)

MURILLO TORRECILLA, F. J. (2005): *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, Octaedro (340, Pablo Bohoslavsky)

PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; LÓPEZ MARTÍNEZ, O.; FERRÁNDIZ GARCÍA, C. (2003): *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid, Pirámide (339, Noelia Martínez Mesones)

PROT, B. (2004): *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid, Narcea (341, Noelia Martínez Mesones)

PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2004): *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona-México, Ediciones Pomares S.A. (339, Antonio Viñao)

PULGAR BURGOS, J. L. (2005): *Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid, Narcea (340, Enrique Navarro Asencio)

RITCHIE, J. & LEWIS, J. (2003): *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. Thousand Oaks, California, Sage Publications (339, Magdalena Suárez)

RUESGA RAMOS, M^a P. (2004): *El inicio del razonamiento en la infancia*. Burgos, Universidad de Burgos (340, Rodrigo Llanillo Melgosa)

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.) (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (Trad. de Leticia O. García Cortés). México, Fondo de Cultura Económica (340, Antonio Bolívar)

— (2005): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional* (Trad. de José M. Pomares). Colección Aulae. Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe (340, Antonio Bolívar)

SANTOS REGO, M. A. (dir.) (2004): *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2 tomos (341, Enric Prats)

SPERBER, D. (2005): *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid, Morata (340, Blanca Sotos Vidal)

SICHRA, I. (comp.) (2004): *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid, Ediciones Morata (339, Lorena González-Piñero Doblas)

TORRES, R. M. (2005): *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid, Fe y Alegría (339, Manuel M^a de Artaza)

VEGA GIL, L. (2005): *Claves de la educación comparada en perspectiva social*. Valencia, Tirant Lo Blanc (340, Juan Carlos Hernández Beltrán)

VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) (2004): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid, Pearson / Prentice may (340, María José Carrera Gonzalo)

VV.AA. (2004): *Premios Joaquín Sama 2003 a la innovación educativa*. Mérida, Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría General de Educación (341, Manuel Irusta Cerro)

Índice de autores

Aguilar, Manuel

Alegre de la Rosa, Olga María

Álvarez Guisasola, Francisco Javier

Álvarez, Isabel

Anaya, Vanessa

Arias Gundín, Olga

Aróstegui Plaza, José Luis

Azcárate Goded, Pilar

Ballester Brage, Luis

Bernad i García, Joan Carles

Blanco Nieto, Lorenzo J.

Blaya, Catherine

Boix, José Luís

Bolívar Botía, Antonio

Bolívar, Antonio

Bonnet, Gérard

Bottani, Norberto

Brackett, Marc A.

Broc Caveró, Miguel Ángel

Brunelle, Jean-Pierre

Buisán, Carmen

Burgos García, Antonio
Calero Martínez, Jorge
Capell, Dolors
Cardenal de la Nuez, M^a Eugenia
Carreño, Miryam
Carrio Fernández, Eva María
Casal, Joaquim
Caso Fuertes, Ana de
Castel Baldellou, José Luis
Castilla Mesa, M^a Teresa
Cervelló Gimeno, Eduardo
Chacón Flores, Yadira
Cid Sabucedo, Alfonso
Cieza García, José Antonio
Cifre, Eva
Cobacho Casas, Francisco
Cochran-Smith, Marilyn
Colás Bravo, Pilar
Colom Cañellas, Antonio J.
Consejería de Cantabria
Contreras, Luis Carlos
Contreras Jordán, Onofre R.
Corominas, Enric
Cortada, Ramón
Cueto Iglesias, Begoña
Dávila Balsera, Paulí
Debarbieux, Eric
Del Rey, Rosario
Desbiens, Jean-François
Díaz Suárez, Arturo
Doménech Betoret, Fernando
Domingo Segovia, Jesús
Durán, Luis Javier
Eckert, Henri
Escardíbul Ferrá, Josep Oriol
Escartí Carbonell, Amparo

Escudero Muñoz, Juan M.
Esteban Salvador, Luisa
Ester Orrú, Silvia
Esteve Zarazaga, José Manuel
Federighy, Paolo
Feito, Rafael
Feliciano García, Luisa A.
Fernández Castillo, Antonio
Fernández Cruz, Manuel
Fernández Enguita, Mariano
Fernández Larragueta, Susana
Fernández Martínez, Marta
Fernández Sierra, Juan
Ferrer Esteban, Gerard
Ferrer Julià, Ferran
Fidalgo Redondo, Raquel
Fierro-Hernández, Carlos
Fink, Dean
Fries, Kim
Froemel Andrade, Juan Enrique
Gallego Arrufat, M^a Jesús
García Álvarez, Alejandro
García Fernández, Antonio
García Lupión, Beatriz
García Madrid, Antonio
García Sánchez, Jesús-Nicasio
García, Iolanda
García, Maribel
García-Renedo, Mónica
García-Rodicio, Héctor
Gargallo Castel, Ana
Gauthier, Clermont
Gervilla Castillo, Enrique
Gil Galván, Rosario
Gil Ignacio, Nuria
Gil Madrona, Pedro

Gil Pérez, Daniel
Gil Villa, Fernando
Gil-Olarte Márquez, Paloma
Gómez Bravo, Gutmaro
Gómez Trinidad, Juan Antonio
González Veiga, M^a Concepción
Gordo Blanco, José Luis
Graña Carrodegua, José
Gros, Begoña
Grupo CIFO (Universidad Autónoma de Barcelona)
Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y educación no formal (Antonio
Juan Colom Cañellas, M^a del Carmen Fernández Bennassar, Inmaculada Pastor
Homs y Juan Carlos Rincón Verdura; Universidad de las Islas Baleares)
Guerra, Vania
Guerrero Barona, Eloísa
Gutiérrez Cáceres, Rafaela
Gutiérrez Sanmartín, Melchor
Hargreaves, Andy
Hernández Beltrán, J.C.
Hernández García, Jesús
Hernández Hernández, Fernando
Herrera Larrondo, Gonzalo
Hidalgo García, Victoria
Hita, Enrique
Huertas, Rafael
Imbernón, Francisco
Ingvarson, Lawrence
Jacinto, Claudia
Jares, Xesús R.
Jerez Mir, Rafael
Jiménez Cortés, Rocío
Jiménez, Pedro
Joaristi, Luis
Kim, Ee-Gyeong
Kleinhenz, Elisabeth
Latorre Medina, M^a José

Lawley, Jim
León Guerrero, M^a José
Lera Navarro, Ángela
Linnakylä, Pirjo
Lizasoain, Luis
Llinares Insa, Lucía
Llobera, Miquel
Llorens, Susana
López López, Eduardo
López López, M^a Carmen
López López, M^a del Carmen
López Naranjo, Isabel
López Verdugo, Isabel
Luengo Horcajo, Florencio
Lukas, José F.
Maestro Martín, Carmen
Marcelo García, Carlos
Marchesi, Álvaro
Marhuenda Fluixà, Fernando
Marín Suelves, Diana
Martín Villalba, Patricia
Martin, Ralph
Martín-Cobos Puebla, Manuel
Martinek, Thomas
Martínez Arias, Rosario
Martínez Domínguez, Begoña
Martínez López, Cándida
Martínez Rizo, Felipe
Martínez Rodríguez, Susana
Martínez Serrano, M^a del Carmen
Martínez Taboada, Cristina
Marzo Navarro, Mercedes
Massot Verdú, Margarida
Mato Díaz, Javier
Mayor Ruiz, Cristina
Melgarejo Draper, Javier

Melgosa, Manuel
Menéndez Álvarez-Dardet, Susana
Mérida Serrano, Rosario
Merino, Rafael
Messina Albarenque, Claudia
Molina Merlos, M^a Ángeles
Molina Ruiz, Enriqueta
Molledo Cea, Jesús
Molpeceres Pastor, M^a Ángeles
Montero Mesa, Lourdes
Moreno Murcia, Juan Antonio
Moreno Olmedilla, Juan Manuel
Moreu, Ángel C.
Moriña Díez, Anabel
Navarro Adelantado, Vicente
Navarro, José I.
Naya Garmendía, Luis María
Niemeyer, Beatrix
Nieto Bedoya, Margarita
Nieto Cano, José Miguel
Ocampo Gómez, Camilo Isaac
Odet García, María
Orland-Barak, Lily
Ortega, Rosario
Ortiz Cobo, Mónica
Palomera Martín, Raquel
Parrilla Latas, Ángeles
Pascual Baños, Carmina
Pascual Díez, Julián
Pedró, Francesc
Pèlach, Joaquim
Pereira González, Marisa
Pérez Collera, Arturo
Pérez García, M^a Purificación
Pérez López, Isaac José
Pineda, Pilar

Plasencia Cruz, Inés del Carmen
Pons García, Javier
Portela Pruaño, Antonio
Pozo Llorente, M^a Teresa
Prats, Joaquím
Predaja Iglesias, Marta
Puigvert, Lidia
Quesada del Valle, Eugenia
Quicios García, M^a del Pilar
Recio Muñiz, Tomás
Richmond, Irish
Rico Romero, Luis
Rincón Verdera, Juan Carlos
Rivera Torres, Pilar
Rodrigo, Lucrecia
Rodríguez Hernández, Juan Antonio
Rodríguez Lestegás, Francisco
Rodríguez Marcos, Ana
Rodríguez Romero, M^a del Mar
Rodríguez, Pedro
Roger Anaya, Julio
Romero López, Asunción
Roy, Martin
Ruiz, Luis Miguel
Rumbo Arcas, Begoña
Sáez Alonso, Rafael
Salanova, Marisa
Salas Velasco, Manuel
Sales Ciges, María Auxiliadora
Salvador Mata, Francisco
Sánchez Asín, Antonio
Sánchez Hidalgo, José
Sánchez Moreno, Marita
Sánchez, Emilio
Sancho Gil, Juana M^a
Sanjosé López, Vicent

Santacruz, Iñaki
Santana Bonilla, Pablo Joel
Santana Vega, Lidia E.
Santiago, Karlos
Santos Gómez, Marcos
Santos Puerto, José
Sarramona, Jaume
Schilling, Tammy
Schleicher, Andreas
Serradó Bayés, Ana
Sierra Orrantia, Josu
Solaz-Portolés, Joan Josep
Solsona, Jaime
Spallanzani, Carlo
Teixidó, Joan
Tejada Fernández, José
Tesouro, Montse
Toledano Garrido, Nuria
Torcal Esteras, Matías Jesús
Traver Martí, José Andrés
Turner, Ross
Vaillant, Denise
Välijärvi, Jouni
Varela Calvo, Corina
Varela Tembra, Juan José
Vega Gil, Leoncio
Vega Navarro, Ana
Vegas, Emiliana
Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo
Vera Lacárcel, José Antonio
Vicente Rodríguez, Pedro S. de
Vila Merino, Eduardo S.
Vilches, Amparo
Villanueva Ferreras, Fermín
Villella, José A.
Yanes Cabrera, Cristina

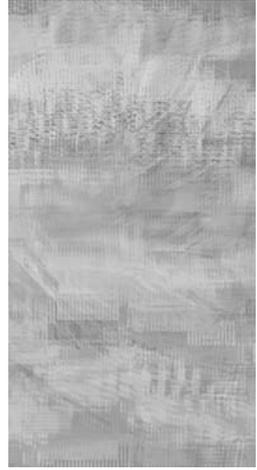
Zabalza Beraza, Miguel A.

Zacarés González, Juan José

Zafra Jiménez, Manuel

Zeichner, Kenneth

VV.AA. (Comisión Europea)



Evaluadores

Evaluadores del año 2006

Aguado Odina, Teresa (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Alba Pastor, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Alonso Sanz, Carlos (Junta de Comunidades de Castilla La Mancha)
Anaya Nieto, Daniel (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Andrés Martín, M^a Teresa (Fundación Secretariado Gitano)
Antón Ares, Paloma (Universidad Complutense de Madrid)
Bartolomé Pina, Margarita (Universidad de Barcelona)
Bautista García-Vera, Antonio (Universidad Complutense de Madrid)
Berenguer, María (Ministerio de Educación y Ciencia)
Blanco Blanco, Ángeles (Universidad Pontificia de Comillas)
Bolívar Botía, Antonio (Universidad de Granada)
Carreño Rivero, Myriam (Universidad Complutense de Madrid)
Cerdán Victoria, Jesús (Centro de Investigación y Documentación Educativa)
Colmenar Orzaes, Carmen (Universidad Complutense de Madrid)
Cordero Pando, Jesús (Universidad Complutense de Madrid)
Domínguez Gutiérrez, Ana Belén (Universidad de Salamanca)
Dosil Maceira, Agustín (Universidad de Santiago de Compostela)
Echeita Sarrionandia, Gerardo (Universidad Autónoma de Madrid)
Elexpuru Albizuri, Itziar (Universidad de Deusto)
Escudero Escorza, Tomás (Universidad de Zaragoza)
Escudero Muñoz, Juan Manuel (Universidad de Murcia)
Fernández Enguita, Mariano (Universidad de Salamanca)
Fernández Sierra, Juan (Universidad de Almería)
Fernández Zúñiga, Alicia (Universidad Autónoma de Madrid)
Gairín, Joaquín (Universidad Autónoma de Barcelona)
Gallardo Vigil, Miguel Ángel (Universidad de Granada)
Gallego, Domingo (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
García Nieto, Narciso (Universidad Complutense de Madrid)
Gaviria Soto, José Luis (Universidad Complutense de Madrid)

Gil Cantero, Fernando (Universidad Complutense de Madrid)
Gil Madrona, Pedro (Universidad de Castilla La Mancha)
González Boticario, Jesús (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Gonzalo Misol, Ignacio (Universidad Pontificia de Comillas)
Guarro Pallás, Amador (Universidad de La Laguna)
Gútiérrez Cuevas, Pilar (Universidad Complutense de Madrid)
Hernández Castilla, Reyes (Universidad Autónoma de Madrid)
Hernández Pina, Fuensanta (Universidad de Murcia)
Hernández, Vicente (Universidad Pontificia de Comillas)
Imbernón, Francisco (Universidad de Barcelona)
Jiménez Fernández, Carmen (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Jordán de Urries, Borja (Universidad de Salamanca)
Lleixà Arribas, Teresa (Universidad de Barcelona)
López Pérez, Beatriz-Soledad (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Maldonado Rico, Antonio (Universidad Autónoma de Madrid)
Manzanedo, Cristina (Fundación Entreculturas)
Marcelo García, Carlos (Universidad de Sevilla)
Margalef García, Leonor (Universidad de Alcalá de Henares)
Marhuenda Fluixà, Fernando (Universidad de Valencia)
Martín Ortega, Elena (Universidad Autónoma de Madrid)
Martínez Álvarez, Lucio (Universidad de Valladolid)
Martínez Hernández, Emilio (Colegio Público "Romualdo Ballester"; Torrevieja)
Martínez Martín, Miquel (Universidad de Barcelona)
Martínez Muñoz, Màrius (Universidad Autónoma de Barcelona)
Mata, Patricia (Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación y Ciencia)
Méndez Francisco, Luis (Universidad Complutense de Madrid)
Miguel Díaz, Mario de (Universidad de Oviedo)
Montañés Gómez, Juan Pedro (Universidad Pontificia de Comillas)
Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes (Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación y Ciencia)
Ortega Ruiz, Rosario (Universidad de Córdoba)
Ossenbach Sauter, Gabriela (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Paniagua Valle, Gema (Equipo de Atención Temprana; Leganés)
Parrilla Latas, Ángeles (Universidad de Sevilla)
Pedrinaci, Emilio (Instituto de Enseñanza Secundaria "El Majuelo"; Gines, Sevilla)

Pereira González, Marisa (Universidad de Oviedo)
Pereyra, Miguel Ángel (Universidad de Granada)
Pérez Juste, Ramón (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Pozo Municio, Juan Ignacio (Universidad Autónoma de Madrid)
Prada, Miguel Ángel de (Colectivo Ioé; Madrid)
Puelles Benítez, Manuel de (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Rivera, M^a José (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Rodríguez Espinar, Sebastián (Universidad de Barcelona)
Rodríguez Romero, Mar (Universidad de A Coruña)
Rodríguez, Víctor (Universidad Autónoma de Madrid)
Ruiz Berrio, Julio (Universidad Complutense de Madrid)
Ruiz Ruiz, José María (Universidad Complutense de Madrid)
Ruiz-Va Palacios, Pilar (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Salas Labayen, Rosa (Universidad Pontifica de Comillas)
Saldaña, David (Universidad de Sevilla)
Salinas Villanueva, Dolores (Universidad Complutense de Madrid)
San Fabián Maroto, José Luis (Universidad de Oviedo)
Sánchez García, M^a Fe (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Sánchez Miguel, Emilio (Universidad de Salamanca)
Sancho Gil, Juana M^a (Universidad de Barcelona)
Santiuste Bermejo, Víctor (Universidad Complutense de Madrid)
Senra Varela, María (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Torrego Seijo, Juan Carlos (Universidad de Alcalá de Henares)
Tourrián López, José Manuel (Universidad de Santiago de Compostela)
Uceda Castro, Consuelo (Colegio Público “La Navata” de Galapagar; Madrid)
Vaca Escribano, Marcelino Juan (Universidad de Valladolid)
Valle, Javier M. (Universidad Autónoma de Madrid)
Velázquez Buendía, Roberto (Universidad Autónoma de Madrid)
Villalán, José Luis (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Villar Angulo, Luis Miguel (Universidad de Sevilla)
Villar, Feliciano (Universidad de Barcelona)
Villarroya Bullido, Florencio (Instituto de Enseñanza Secundaria “Miguel Catalán”; Zaragoza)
Viñao Frago, Antonio (Universidad de Murcia)

**Recensiones y
libros recibidos**

Recensiones y libros recibidos

Listado de libros reseñados

ARIAS, A. R.; CANTÓN, I. (2006): *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona, Davinci Continental S. L. (Olga Arias-Gundín)

BALLENATO PRIETO, G. (2006): *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid, Pirámide. (Isabel Cantón Mayo)

CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó. (Luis Martínez)

CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama. (Eva Pérez Ramos)

ESCAMILLA, A.; LAGARES, A. R. (2006): *La LOE: Perspectiva Pedagógica e Histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona, Graó. (Cristina Tiernes Cruz)

ESCOLANO BENITO, A. (dir) (2006): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Biblioteca del Libro). (Juan Manuel Fernández Soria)

GARCÍA GARRIDO, J. L.; EGIDO GÁLVEZ, I. (coords.) (2006): *Aprendizaje permanente*. Pamplona, EUNSA. (Agustín de la Herrán)

HERRÁN, A. DE LA; CORTINA, M. (2006): *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, Universitas. (Jesús Asensi)

SANTOS REGO, M.A. (ed.) (2006): *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, GEU. (José Manuel Vez)

TORRE S. DE LA; MORAES, M. C. (2005): *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga), Aljibe. (Montserrat González)

URBIETA, J. R. (2006): *El Regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid, Narcea. (Laura Prieto Roca)

Listado de libros recibidos

BAUTISTA, G.; BORGES, F.; FORÉS A. (2006): *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, Narcea.

DO CARMO GREGÓRIO, M. (2006): *L'Enseignement de la lecture et de l'écriture au Portugal (1850-1974)*. París, L'Harmattan.

KEOGH, B. K. (2006): *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora*. Madrid, Narcea.

MENÉNDEZ MONTAÑÉS, C.; MORENO OLIVER, F. X. (2006): *Ergonomía para docentes. Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos*. Barcelona, Graó.

NAYA, L. M.; DÁVILA, P. (coord.) (2006): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia, Erein.

OYA, C.; BEGUÉ, A. (2006): *Los retos de la educación básica en África Subsahariana*. Documento de trabajo núm. 6. Madrid, Fundación Carolina y Fundación Entreculturas. Disponible en: <http://www.fundacioncarolina.es>

RODRÍGUEZ GARRIDO, C. (2006): *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona - Horsori.

SANABRIA RODRÍGUEZ, L. B.; MACÍAS MORA, D. (2006): *Formación de competencias docentes. Diseñar y aprender con ambientes computacionales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

ZULUAGA, O. L.; NOGUERA, C. E.; QUICENO, H.; SILDARRIAGA, O.; SÁENZ, J.; MARTÍNEZ, A.; CARUSO, M.; RUNGE, A. K.; VEIGA-NIETO, A.; SCHÉREER, R.; RIFÀ, M.; NARODOWSKI, M.; ECHEVERRI, A.; AGUILAR, D. A.; VITARELLI, M. (2005): *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio-Universidad Pedagógica Nacional-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

ARIAS, A. R.; CANTÓN, I. (2006): *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona, Davinci Continental, S. L., 170 pp. ISBN: 84-934821-0-2

A lo largo de este libro, se realiza un exhaustivo análisis de las distintas teorías y modelos tanto del liderazgo como de la dirección de centros escolares, así como de la normativa que ha acompañado su evolución; concluyendo el mismo con la investigación que sobre el liderazgo de los directores de centros educativos han realizado las autoras para intentar dar respuesta a una serie de cuestiones.

Al comienzo de este libro se realiza una presentación de los conceptos de calidad y liderazgo tanto desde su contexto de actuación como de su localización, siempre influenciados y matizados por la tendencia globalizadora, así como de la sociedad de la información de nuestros días. De este modo, como se recoge ampliamente en el libro, es necesario que los centros educativos se *reculturicen* porque la educación constantemente se ve influenciada por el contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento. Asimismo, en la educación se debe reflexionar sobre el cambio de la sociedad, una sociedad en la cual, toda la información pasa a ser un bien de consumo, siendo ineludible aprender toda la vida y no aprender para la vida, como muy acertadamente se plasma en el libro. De esta forma, la mejora de la calidad de los servicios educativos se convierte en una preocupación constante, al tiempo que en un objetivo primordial, siendo el liderazgo el agente clave para obtener y gestionar esta calidad buscada y tan necesaria.

En la actualidad, tal y como se refleja en el libro, la dirección y liderazgo deben dejar de ser el ejercicio de la autoridad para convertirse en un liderazgo directivo cada vez más competente, extensivo, democrático y transformacional. Para poder observar esta evolución tan necesaria que ha sufrido, o en algunos casos debe sufrir, el liderazgo y la dirección de los centros escolares, las autoras realizan una presentación sistemática y un minucioso análisis de las diferentes teorías y modelos del liderazgo en los centros educativos, así como una extensa revisión normativa de la dirección de los mismos, al tiempo que analizan dicha dirección desde las teorías organizativas.

En la parte final del libro, se presenta la investigación que han realizado para intentar dar respuesta a una serie de cuestiones surgidas del interés creciente por la dirección escolar y el liderazgo; cómo es el hecho de si existe alguna relación entre dirección y calidad en un centro educativo; y de si la hay entre calidad y liderazgo; cómo se puede manifestar esta relación en las tareas y funciones directivas; cuáles de estas tareas realizan los directores de los centros escolares, cuáles suponen conflicto, aceptación o calidad para el centro y para el director; qué propuestas de mejora se podrían realizar.

Como puede observarse, es un abanico amplio de interrogantes sobre el liderazgo y la dirección de centros escolares, un tema tan controvertido y polémico en muchos casos, a la vez que actual sobre el que es necesario seguir trabajando para poder continuar en el avance y mejora de los servicios educativos de nuestro país, y por lo tanto, de nuestra sociedad.

Olga Arias-Gundín

BALLENATO PRIETO, G. (2006): *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid, Pirámide, 138 pp. ISBN: 84-368-2025-8

La docencia es una actividad basada en la comunicación a su vez base de la enseñanza. La comunicación tiene diversos canales que pueden utilizarse sin necesidad de que el emisor y el receptor compartan el espacio y el tiempo, las llamadas anteriormente invariables pedagógicas. La comunicación y el lenguaje humano han sido la clave en el desarrollo de su inteligencia y de la socialización. La comunicación está presente en diversos ámbitos de nuestra vida: personal, social, académico, laboral, etc. Sin comunicación poco puede enseñarse por lo que para los docentes el dominio de las técnicas de comunicación debiera enseñarse, no de forma implícita, sino explícita para conseguir resultados más eficaces y armoniosos.

El libro consta de ocho capítulos en los que de forma sucinta y clara se abordan los componentes de la comunicación y las estrategias básicas para su mejora, fundamentalmente en el ámbito docente. En la introducción se aborda la comunicación como un privilegio de la especie humana, las relaciones, las áreas de influencia de la comunicación, los objetivos y la responsabilidad de la comunicación (claridad y armonía) y un ejercicio para ser conscientes de la necesidad de comunicación y de sus principales escollos. Un esquemático repaso a la teoría de la comunicación como proceso complejo con sus elementos principales así como los tipos de comunicación y sus axiomas principales, constituye el capítulo dos.

Las barreras de la comunicación tanto de tipo físico como psicológico constituyen un importante obstáculo así como las barreras motivacionales, las subjetivas, los prejuicios, los estereotipos, las interrupciones, las inferencias, las causas emocionales, el realizar comunicaciones asimétricas de inferioridad y superioridad, los fallos en la escucha, el escucharse a sí mismo, el desinterés, la culpabilización, el egocentrismo, las expectativas, las exigencias y otros filtros usados como falta de habilidad social pueden interrumpir o generar dificultades de importancia en la comunicación eficaz.

La comunicación verbal es quizá el más usado en la comunicación por lo que en el libro se hace un estudio básico de sus principales funciones, las estructuras que usa, algo de la semántica y la pragmática del lenguaje las palabras y la forma en que decimos las cosas, que nunca es neutra, conlleva aspectos positivos o negativos en su mismo enunciado. Realiza una extensa relación de palabras y frases que pueden dificultar la comunicación y la famosa tabla para hablar sin tener nada que decir. Pero no sólo se trata de hablar, sino que también hay que escuchar y por ello dedica el autor un capítulo a la escucha activa. Se trata de escuchar bien,

preguntar lo que no se entiende y reformular lo entendido buscando la corroboración y la comprensión. Los tipos de preguntas varían en función de si se dirigen al grupo o a personas individualmente. Para ello también es necesario establecer un *feed-back* eficaz.

La comunicación no verbal tampoco puede descuidarse recogiendo el proverbio árabe de que quien no es capaz de entender una mirada tampoco es capaz de comprender una larga explicación. Algunas claves pueden ayudarnos a establecer la comunicación de forma adecuada y positiva. Se revisan gestos, señales, indicadores de estados de ánimo y posturas que pueden facilitar o dificultar la comunicación que se desea, por interferencias gestuales entre lo que se siente, lo que se dice y lo que se hace. Las formas de detectar la mentira en la comunicación así como el valor de la sonrisa.

En cuanto a la comunicación escrita se revisa someramente su evolución desde las técnicas pictográficas a las alfabéticas y se resalta la necesidad de exactitud en la misma, dado su nivel de complejidad. Revisa los principales tipos de escritos que realizamos y la necesidad de la lectura como retroalimentación para la escritura. Las propiedades de un escrito y el proceso mismo de escribir tienen ingredientes que manejamos a veces sin darnos cuenta, pero que suponen una difícil tarea que no siempre puede realizarse de un tirón, o en condiciones inadecuadas. Para ello nos da pautas de selección, de preparación de los escritos, de elaboración y redacción, criterios para el análisis de una composición escrita y recursos para llenar una página en blanco.

El último capítulo lo dedica a la comunicación interpersonal considerándola un reto para darle una orientación positiva. Lo que comunicamos son amalgamas de pensamientos, sentimientos, conductas, que tienen que llegar a otro y del que esperamos una respuesta. Los tres principales estilos de comunicación, inhibido, asertivo y agresivo se muestran con variedad de ejemplos y un resumen de sus características básicas, de las expresiones que los evidencian en cada caso, de cómo iniciar y mantener una conversación de forma óptima. Entiende las habilidades sociales como un conjunto de competencias y conductas aprendidas que ponemos en marcha en la comunicación con otras personas. Luego da pautas sencillas y básicas para su mejor desarrollo desde el ámbito interno y externo así como expresiones que facilitan o dificultan la comunicación.

Se trata de un libro muy sintético, aplicado, agradable y práctico. Todos los que hablamos en público debiéramos leerlo muchas veces ya que supone una ayuda activa y desarrollada de situaciones diversas, adobadas con anécdotas sobre el tema que lo hacen atractivo y simpático siempre. Es idóneo para tener al lado del ordenador o en la mesilla de noche.

Isabel Cantón Mayo

CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó, 210 pp. ISBN: 84-7827-420-0

Ocurre a menudo que el alumno no muestra interés por la materia de estudio –en este caso la gramática– al considerarla de escasa utilidad. Y no es que la gramática no resulte atractiva sino que, en la mayoría de las ocasiones, el estudiante siente que ciertos conocimientos le son impuestos por el profesorado. Este conjunto de artículos propone un nuevo enfoque para conseguir que

el funcionamiento de la gramática interese a los estudiantes. A partir de procesos activos de investigación, son los alumnos quienes deben abordar el objeto de estudio.

En el libro, esta propuesta se concreta en una serie de ejercicios –secuencias didácticas– que funcionan como ejemplo de la aplicación de este enfoque al campo de la gramática. Las secuencias didácticas agrupan diversos ejercicios, que se relacionan por un objetivo global que les da sentido. Esto permite diseñar unidades de trabajo complejas acerca de cuestiones gramaticales.

Los 14 artículos que componen la obra nos muestran la aplicación de las secuencias didácticas a distintas parcelas del aprendizaje de la lengua. Los autores –todos ellos profesionales de la enseñanza– apoyan sus argumentaciones en ejemplos que son fruto de esta estrategia de acercamiento a la gramática, es decir, en experiencias directas con alumnos de distintas etapas formativas.

«Hacia una gramática pedagógica», de Felipe Zayas, propone un ejercicio de transformación de titulares de prensa en el que los alumnos comprobarán si a un mismo papel semántico se le pueden adscribir diferentes funciones sintácticas. Pedro Jimeno, en su artículo «La cohesión textual en la enseñanza de la lengua», nos ofrece una interesante secuencia didáctica que consiste en la reescritura de textos con el fin de evitar problemas de cohesión. De este modo, el alumno aprende los mecanismos cohesivos que ayudan a mejorar la comprensión lectora y la capacidad de la expresión escrita. Otros ejemplos destacables que se nos muestran en el resto de artículos son: un trabajo de campo centrado en los pronombres de la lengua catalana, una secuencia de actividades que trabaja los conceptos de sujeto y complemento verbal, y diversas tareas que tratan de integrar la educación lingüística y literaria mediante la manipulación y recreación de textos literarios.

En *Secuencias didácticas para aprender gramática*, el profesional de la enseñanza encontrará las sugerencias y los ejemplos necesarios para aplicar una estrategia de aprendizaje altamente interesante y creativa. No cabe duda de que esta sólida propuesta afronta con garantías el reto de motivar el interés del estudiante hacia el funcionamiento de los mecanismos de la lengua.

Luis Martínez

CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama, 298 pp. ISBN: 9788433962362

El lingüista aborda en estas líneas el controvertido acto de leer en los albores del siglo XXI. Desde una perspectiva sociocultural, que no pierde de vista el contexto en el que nace cualquier escritura, analiza la multiplicidad semántica del signo lingüístico en los textos de hoy: ficción, no ficción, Internet, ciencia. El autor describe el significante –el texto situado en cualquier lugar–, para llegar al significado, a lo que se esconde *tras las líneas*. Para ello propone *un juego*: buscar tres falsedades ocultas en el libro. El lector se involucra y ejerce una lectura crítica y atenta de él: «importa más desarrollar una opinión propia, original, matizada, fundamentada, diferente. Quizá imperfecta o incompleta, pero coherente con nuestra experiencia personal» (p.19).

Para Cassany «leer es un verbo transitivo», gramaticalmente hablando, un verbo que exige un complemento directo, algo o alguien sobre el que recae la acción de verbo, es decir, el

significado, que es múltiple según quien lo interprete o descodifique los significantes, de la gramática a la semántica. El acto de leer en sí no significa nada si no es interpretado: el significado de un texto «se ubica en la mente del lector» (p.32), quien da sentido y trascendencia al discurso, discurso y texto como la misma cosa. El discurso es el mundo que existe realmente detrás de la lengua, detrás de las letras, detrás del texto. Discurso como causa; discurso que genera la creación de cualquier texto sobre cualquier tema.

Cassany amplía el sentido de la palabra lectura con el término *literacidad*, que incluye no sólo lo que se escribe sino también lo que se oye o se ve -que también fue letra- en este mundo de las nuevas tecnologías. De este modo, el mundo de la cultura se acerca también a los analfabetos, a aquellos que no saben leer o escribir.

Tras las líneas es un libro que explora la ideología que subyace a cualquier discurso. Es reveladora la sugerencia de Noam Chomsky que cita el lingüista catalán: «todo el mundo aborda las cuestiones complejas y polémicas -especialmente las que tienen significación humana- con un hacha para destrozar, y a mí me gusta que esta hacha sea bien visible para que los otros la puedan compensar» (p. 94). Ese hacha, la ideología, que un lector crítico puede juzgar estableciéndose, de algún modo, un diálogo entre autor y lector.

Este estudio de Cassany ayuda a comprender los nuevos enfoques (recientes aportaciones de las ciencias del lenguaje: análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación) de análisis o comentario crítico de textos. Añade técnicas para relacionar las palabras con la realidad: análisis del autor, del género discursivo y la predicción de interpretaciones (Capítulo 4). Todo ello apoyado en ejemplos e incluyendo tablas explicativas. Algo muy útil para profesores de bachillerato y secundaria (Capítulo 6).

También encontramos un análisis de la lectura en otras lenguas. Introduce Cassany el término lectura *intercultural*. Es importante conocer los esquemas culturales de cada lugar para que no se produzcan *desencuentros interculturales*. Esta información sobre lo que estamos leyendo puede ayudarnos a comprender mucho mejor algo escrito en una lengua que no es la nuestra.

Este mundo globalizado que usa Internet (leer en la pantalla) ha provocado la necesidad del estudio del lenguaje electrónico (*blogs, chats*, mensajería instantánea, correo electrónico, páginas web) a principios de este nuevo siglo. Este análisis, denominado ADMO (Análisis del Discurso de la Comunicación Mediatizada por Ordenador) incluye la descripción de los rasgos más destacados de la literacidad electrónica, en los planos lingüísticos de la pragmática, el discurso, el procesamiento y los recursos gramaticales y léxicos. Todo ello, una vez más, ilustrado con múltiples ejemplos.

La lectura hoy en día ha cambiado mucho: leemos en otras lenguas, leemos en pantalla, leemos ciencia con más facilidad gracias a Internet y muchas veces faltos de recursos para la comprensión adecuada. Pero incluso ya hay procesos, la recontextualización, para hacer esta lectura científica más accesible a la gente. El mundo está cambiando vertiginosamente. Sin embargo, no dejamos de leer aventurándonos en caminos desconocidos y atractivos.

«Leer es un verbo transitivo: cada texto exige ser leído de forma particular, porque presenta un contenido y una estructura únicos» (p. 259).

Eva Pérez Ramos

ESCAMILLA A.; LAGARES, A. R. (2006): *La LOE: Perspectiva Pedagógica e Histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona, Editorial Graó, 151 pp. ISBN 10: 84-7827-441-3

Mediante una seductora combinación de colores, como el amarillo ocre y el verde intenso, se presenta esta obra destinada a los profesionales que se dedican al ámbito de la educación. Es una obra que apetece disfrutar entre las manos para profundizar en su lectura, no sólo por su atracción perceptiva, sino sobre todo por la trascendencia de su contenido al tratarse de un glosario de términos educativos fundamentales que clarifican en estas páginas el significado que tienen actualmente en el marco legislativo español.

Las autoras, Amparo Escamilla y Ana Rosa Lagares, a través de una elegante narración exponen cómo los cambios en la legislación educativa repercuten claramente en el trabajo diario de los docentes españoles, donde las múltiples fórmulas jurídicas y la complejidad administrativa de nuestra legislación oculta la mayoría de las veces en su redacción lo relevante de la tarea docente. Esto ocasiona que el profesorado y los agentes educativos en activo, además de las familias del alumnado, no lleguen a entender el papel que deben desempeñar en el complejo camino del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Haciendo un análisis del libro atendiendo a su generalidad, habría que decir que éste comienza con una excelente fundamentación teórica y seguidamente nos lleva casi de la mano a una serie de términos de glosario y notas complementarias muy bien delimitadas en su definición, lo que lo hace fácilmente comprensible y didáctico para el lector.

Si por el contrario se realiza un análisis más exhaustivo del libro, se deberá exponer a grandes rasgos qué se recoge en cada uno de los capítulos que lo conforman. Será así cuando se observe en su primer capítulo que este libro hace gala de cómo se debe conocer, comprender y valorar una ley haciendo referencia en todo momento a su sentido y funcionalidad, e intentando así construir significados compartidos por las instituciones educativas, y que de esta forma, a la hora de interpretar la ley, no haya ninguna duda de a qué se refieren los conceptos que propone. En el capítulo siguiente, y gracias a la contribución del distinguido profesor universitario Juan Antonio García Fraile, se muestra un recorrido histórico, rico en detalles, en el que se lleva a cabo un análisis comparativo de la legislación que ha conformado el sistema educativo español desde la Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano de 1857, hasta la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. En esta parte de la obra se muestra cómo la legislación puede constituir un marco conceptual fantástico en materia educativa, siempre que su formalidad política no vaya en detrimento de los principios de las ciencias psicológicas y pedagógicas en las que sus principios se fundamentan.

Será en el capítulo central donde las autoras profundicen directamente en el análisis de la actual LOE, para lo cual analizan las disposiciones, sus particularidades y sus posibles significados. Se comienza desde el mismo preámbulo exponiendo las razones, prioridades y medidas adoptadas en la ley, y se continúa con un examen más detallado en los títulos posteriores, comenzando a asentar los principios básicos de la sociología y la filosofía educativa desde su título preliminar. El cuarto capítulo, que sirve de engranaje entre la primera y la segunda parte del libro, está compuesto por el glosario de términos en sí mismo, y refleja las ventajas e inconvenientes de cómo y por qué los términos de glosario seleccionados se distribuyen en cinco

elementos claves: Principios y normas; Currículo y didáctica; Organización de centros: agentes y documentos; Evaluación; y, Atención a la diversidad.

El capítulo final sella la obra con el glosario de términos educativos fundamentales y sus notas complementarias. Aquí una selección propia de los términos legislativos más destacados le sirve al lector de aproximación hacia su contenido: Ciudadanía, Enseñanzas mínimas, Evaluación general de diagnóstico, Necesidades específicas de apoyo educativo (alumnos con), Transversalidad y muchos más.

En resumen, éste es un libro de recomendada lectura para todos aquellos profesionales relacionados con el mundo educativo, no sólo para profundizar sobre la nueva ley que rige en nuestro sistema educativo actual, sino también para comprender lo que la nueva ley propone en sus líneas más generales.

Gracias a publicaciones como esta los docentes españoles pueden dedicarse a su profesión desde el entusiasmo de entender qué se espera de ellos, hasta dónde llegan sus competencias en materia educativa y a qué órganos dirigirse a lo largo de su carrera profesional para alcanzar el éxito de un trabajo bien hecho.

Cristina Tiernes Cruz

ESCOLANO BENITO, A. (dir.) (2006): *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 510 pp. ISBN: 84-368-2025-8

Hace ya más de un cuarto de siglo, en mayo de 1980, el entonces presidente de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), Maurice de Vroede, en la ponencia «Tendances actuelles en Histoire de l'Éducation», que pronunció en Girona en el marco de las Jornadas de Historia de la Educación en los Países de Lengua Catalana, ofrecía una panorámica sobre los temas a los que se venía dedicando la historia de la educación y las formas de hacer esa historia. Aunque comenzaban a despuntar otros temas de estudio, Vroede observaba el predominio de la investigación sobre la historia de los establecimientos docentes, las biografías de sus fundadores o la labor educativa desempeñada por algunas congregaciones religiosas. Cuestiones habitualmente abordadas de manera hagiográfica y aprovechando algún aniversario. La investigación histórico-educativa tenía mucho que ver con lo conmemorativo y ocasional, con lo «clientelar» y lo «pedagoga», sin relación ninguna con el contexto social y cultural.

Traemos a colación esta referencia histórica como contraste con lo que ofrece el libro que presentamos. Si un historiador de la educación, como el Guadiana que nos enseñaron en la escuela, hubiera abandonado el taller de la historia en aquel 1980 y apareciera en él en este 2006, a buen seguro que no reconocería en esta *Historia ilustrada de la escuela en España* aquella historia de la educación a la que se refería Maurice de Vroede. Le sorprendería a ese imaginario historiador los asuntos que en ella se abordan y la manera de hacerlo. Sólo una mirada

a la tabla de contenidos del libro y a la terminología utilizada le bastaría para justificar su asombro. Hallaría en esta *Historia ilustrada* enfoques novedosos que hablan de la cultura escolar como representación, de la estructura, los actores y las mediaciones escolares, de los espacios y la arquitectura escolar, del orden del tiempo y los ritmos de la escuela, del cotidiano de la vida escolar, del alumno como construcción pedagógica, del currículo en sus diferentes significaciones, del ajuar y el utillaje escolar, de la codificación de la manualística, de la escuela como organización, de la etnohistoria y la cultura de la escuela, de su dialéctica con el entorno, etc. Y, si muchos de los asuntos que toca son intemporales por ser ejes consustanciales a la escuela de ayer y de hoy –quizá también a la del futuro– como el maestro, el niño, el programa, los métodos de enseñanza y la misma escuela, sin embargo, son abordados desde perspectivas novedosas. Así, el análisis del oficio de maestro y de su cultura profesional se hace en el contexto de la transformación social y de la evolución pedagógica; la figura del alumno –el tránsito de niño a escolar, la emergencia de la categoría alumno y su concepto–, es estudiada como construcción pedagógica, y la infancia escolarizada se contempla a través de las contradicciones que sufre su proceso de escolarización que va desde su adaptación a la escuela a la conformación de ésta al alumno; el currículo es examinado en sus acepciones de currículo oficial, currículo editado, comunicado y recibido, y puesto en conexión con la modernización y la evolución política del país; las formas de enseñar y los modos de aprender se contemplan como producto de la experiencia de los maestros, de la norma legal, de la evolución de la ciencia pedagógica y de la cultura escolar popular y estrechamente imbricados con los cambios sociopolíticos; y la escuela es visitada para verla ahora en su dimensión espacial, como templo de la patria y del saber, y temporal, perspectiva ésta en la que cobra un especial protagonismo la formación del calendario, el tiempo escolar y los ritmos escolares internos. Otros temas, intemporales también en cuanto que siempre han estado presentes en el escenario de la escuela, tienen, sin embargo, un estatus más reciente como objeto de estudio. Es el caso de las mediaciones que afectan a la cultura material, el utillaje de la escuela, el ajuar del maestro y los manuales escolares, que reivindican por méritos propios un lugar preponderante en la etnohistoria de la escuela. Y, sin duda, lo consiguen en este libro en sintonía con lo que viene aconteciendo desde hace unos pocos años en el panorama internacional, donde ha mostrado su afianzamiento la investigación sobre la manualística y donde se está abriendo camino una exitosa vía de exploración en el análisis de la significación semiológica del utillaje, mobiliario y equipamiento escolar, lo que representan y lo que revelan. Los instrumentos de mediación han logrado ya en nuestra sociedad una visibilidad acorde con la cada vez mayor importancia que la sociedad otorga a su patrimonio escolar.

Nuestro historiador, émulo imaginario del proceder del Guadiana, de manera inexorable pronto descubriría en esta *Historia ilustrada* una de las más novedosas aportaciones a la historiografía; eso es lo que le sugeriría la decidida y rotunda aparición en ella de algunas de las presencias que para algunos (Escolano, Nóvoa, Viñao...) caracterizan el surgimiento de la nueva historia de la educación: la de los actores y el mundo de su singular experiencia, revelando así la contundente vuelta del sujeto y el énfasis en las identidades personales y profesionales; la de las prácticas a través de las cuales se muestra el universo de lo real designado integradoramente como cultura escolar; la de los discursos, examinados como ideas, teorías y lenguajes, producidos y recibidos; y la de las instituciones como realidad espacial en la que coinciden y

se aglutinan los actores, las prácticas y los discursos. En la *Historia ilustrada de la escuela en España*, es reconocible, en efecto, la mejor aportación española a la historiografía histórico-educativa, de la que aquella es su más reciente y mejor compendio. Porque esta obra se erige en un claro ejemplo de investigación sobre la cultura escolar que se manifiesta como representación etnográfica en los cuatro ámbitos que señala su director: las estructuras (escenarios, tiempos y formas organizativas), los actores (especialmente alumnos y maestros), el programa (currículo y sus formas de acreditación) y las mediaciones. Cuatro ámbitos que, de forma deliberada, se contemplan en paralelo en las dos partes en que se divide la obra: «La escuela en la sociedad liberal (1808-1939)» y «La escuela en la segunda mitad del siglo XX».

Este libro, obedeciendo a la intención de su director –que tiene su afortunado correlato en el espléndido resultado que nos ofrece la Fundación Germán Sánchez Ruipérez– de hollar un camino, hasta ahora no transitado en la investigación histórico-educativa, que le permita, en sus propias palabras, acceder al conocimiento de las estructuras, los significados, los actores y los contenidos en que se materializa la cultura escolar, se propone «desentrañar los códigos, escritos y no escritos, que rigen esta tradición [escolar inventada, que se sirve de los recursos de la civilización pero que también crea otros], reconstruir la memoria discursiva y etnográfica del pasado de las instituciones docentes y constituir con los mimbres que forman la trama del texto una imagen interpretativa de la historia de la escuela». Porque la escuela, con sus discursos y sus prácticas, es también creación, cultura, innovación, una «tradición inventada», que las veinte colaboraciones que integran la obra quieren reconstruir y explicar, ofreciendo al lector la memoria reconstruida y etnográfica de su pasado escolar. Estudiar la vida de la intraescuela, sus prácticas y discursos –observándose también aquí el tránsito novedoso de la externalidad a la internalidad escolar–; analizar la escuela como construcción cultural que crean los actores; reconstruir y dar a conocer aquello que conforma la cultura escolar (normas, saberes, conductas...); ofrecer al lector –sea o no especialista– materiales con los que buscar las raíces de su formación..., son algunos de los fines que en palabras de su director persigue esta *Historia ilustrada de la Escuela Española*. Se trata de construir la memoria de la escuela y contribuir así a reconocer la educación histórica de nuestra sociedad.

No es éste el lugar de preguntarnos sobre las causas que convergen en la recuperación de la memoria social, de la que, sin duda ninguna, la memoria de la escuela forma una parte esencial, y no sólo como memoria sentimental. Pero sí queremos decir que una de las razones fundamentales que empujan al cultivo de la memoria es su contribución a la forja de vínculos identitarios, cohesionadamente plurales, lo que es una manera de contribuir a la hechura del tejido social, necesario para que la sociedad civil exista. La reconstrucción –que no fabricación ex novo– de la memoria, como representación del pasado, como conjunto de experiencias vividas en común por un grupo social, es fuente de identidad y de cohesión social y confiere sentido de pertenencia a una comunidad a la que vertebra. Pocas experiencias como las escolares han sido vividas tan en común por un grupo social. Esta *Historia ilustrada de la Escuela española*, quiere ser también eso, memoria recuperada de la escuela, y también por eso mismo saludamos con público reconocimiento su aparición. Memoria de la escuela que tiene, además, otro impagable valor, el ser en una considerable medida memoria iconográfica, memoria cuantiosa y bellísimamente ilustrada, como promete la obra ya en su mismo frontispicio; una oferta ésta tan bien cumplida que casi se puede decir que junto al discurso textual ordinario se

ofrece en cada una de las veinte colaboraciones un discurso iconográfico con pies de imagen que permiten seguir a través de éstas el contenido más extensamente recogido en el cuerpo principal de las diferentes colaboraciones.

Catorce profesores de distintas universidades españolas, especialistas en los respectivos temas que abordan, han sido los encargados de dar cumplida cuenta de estos objetivos e intenciones. La diversidad inherente a un grupo numeroso de colaboradores como éste, convive en perfecta sintonía con la unidad de conjunto que rige la obra; unidad que es visible, no sólo, como es obvio, en el territorio temático –la historia de la escuela– que hace de columna vertebral del libro, sino en la orientación que su director ha querido darle y que tiene en la cultura escolar su principal y mejor expresión y en la que encuentra su hilo conductor. Pero no sólo eso; propicia también esa unidad el magisterio que su director ha ejercido en ese particular enfoque en la actual historiografía de la educación española, algo que se percibe, por ejemplo, en la red de referencias que aparecen en los distintos capítulos.

En feliz coincidencia, según anota la propia institución editorial, la edición de la *Historia ilustrada de la Escuela en España* se terminó de imprimir en el mismo año, 2006, en que se conmemora el XXV aniversario de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, una ocasión espléndida para festejar junto a la aparición de esa obra, la existencia y el papel de una Fundación que ha dado a conocer también libros tan impactantes como la *Historia ilustrada del libro escolar en España* (I: Del Antiguo Régimen a la Segunda República, y II: De la postguerra a la reforma educativa) y *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, publicados también bajo la dirección del profesor Agustín Escolano. Con aquella fundación y con este profesor tenemos una deuda de gratitud quienes nos dedicamos al estudio y al conocimiento de la historia de la educación española.

Juan Manuel Fernández Soria

GARCÍA GARRIDO, J. L.; EGIDO, GÁLVEZ, I. (coords.) (2006): *Aprendizaje permanente*. Pamplona, EUNSA, 251 pp. ISBN: 84-313-2388-4

¿Qué es el Aprendizaje Permanente (AP)? Dicen los autores: «El Aprendizaje Permanente concibe la educación como un proceso constante a lo largo de la vida que ofrece y articula experiencias de aprendizaje formales, no formales e informales. Tal proceso mira a la adquisición de un conjunto de competencias que incluyen tanto conocimientos como destrezas prácticas orientadas al desarrollo personal, social y laboral, de tal modo que permitan una presencia activa y participativa en la sociedad del conocimiento».

El AP es un hecho, un objeto de estudio y una pretensión educativa que ha sido objeto de atención por Organismos Internacionales (UNESCO, OCDE, Consejo de Europa, UE y OEI) y sistemas educativos nacionales. El texto ofrece una cuidada revisión de sus propuestas, seguida de un análisis de las perspectivas de una decena de sistemas educativos nacionales, incluido el

español. En particular, la Unión Europea lo ha adoptado como uno de sus ejes de desarrollo.

Si bien hasta el momento el AP no ha estado tan presente como sería deseable en la política y en la práctica educativas, es muy probable que este factor se tenga que replantear en un futuro cercano de una forma más y más concreta. El cambio pedagógico asociado habrá de ser muy notable. En efecto, si la reflexión y la puesta en práctica de la educación tomase como uno de sus centros al AP, la forma de entender y desarrollar la educación por los sistemas educativos experimentaría notables cambios de percepción y orientación.

El carácter sintético de este trabajo colectivo (en el que intervienen además de los coordinadores los profesores García Ruiz, Gavari, y Valle), su fundamentación y claridad expositiva llaman a esta breve obra a convertirse en texto de referencia sobre AP, es decir, sobre la reflexión educativa teórica y aplicada.

Agustín de la Herrán

HERRÁN, A. DE LA, Y CORTINA, M. (2006): *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, Universitas, 456 pp. ISBN: 84-7991-188-3

Hace unos años, recuerdo que leí un artículo, en *El País*, del admirado periodista y sociólogo Vicente Verdú, titulado «La enseñanza del fin» que me chocó un poco pues planteaba esta pregunta «¿Qué sucede cuando en las escuelas no nos dicen una sola palabra sobre el significado del sufrimiento, cuando ni se les ocurre hacer algún comentario sobre la muerte que nos aguarda?». El artículo terminaba más o menos con esta aseveración : «una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica cualquier institución sobre el saber».

Ahora me encuentro aplicadas estas citas en una obra reciente de Agustín de la Herrán y Mar Cortina y mi percepción sobre el tema ha cambiado, aunque reconozco que el título del libro levantará ampollas en muchos profesionales de la enseñanza «La muerte y su didáctica». Porque hasta ahora, la Didáctica se había centrado en las materias de enseñanza o en los niveles o etapas educativas, pero no en realidades tan definitivas como ésta. Bien es verdad, que el tratamiento didáctico de las llamadas «materias transversales», introducidas recientemente en el currículo, nos acerca al tema.

El prólogo de Marta Mata, Presidenta del Consejo Escolar del Estado, que falleció recientemente, es corto pero significativo, diciendo que este libro «quiere destruir el último tabú objetivo, normalizar la referencia objetiva a la muerte y con ello dar más contenido a la carga afectiva, positiva o negativa que puede tener». Los autores nos informan del desarrollo del proyecto que durante varios años ha servido de base a la realización de esta obra, del trabajo de investigación que han seguido acerca de cómo entienden los niños la muerte y como fundamentar una educación para la muerte, tanto en su metodología didáctica cuanto en la necesaria formación del profesorado. Llegan a la consideración de proponer la «Educación para la muerte» como un

posible «tema transversal de transversales» como propuesta técnico-reflexiva, laica, evolucionista, desligada de toda opción doctrinaria.

En el libro nos enteramos de que este tema ha sido y es objeto de tratamiento por muchas personas e instituciones tanto desde ámbitos no escolares como del mundo educativo, lo que enriquece su contenido. Una primera parte trata de la «Psicología de la muerte» que investiga y explica, por una parte, como se va desarrollando el concepto de muerte y las vivencias de pérdida y duelo, a través de las diferentes edades, y por otra, la capacidad de saber estar y hacer con quien muere y la vivencia de la propia muerte.

La segunda parte desarrolla la «Educación para la muerte», analizando el estatus que nuestra sociedad mercantilista y postmoderna le otorga a la muerte así como su refracción en la educación. La opinión de padres y profesores es, también, tenida en cuenta proponiéndose elementos para una fundamentación pedagógico-didáctica de la educación para la muerte.

La tercera parte «Hacia una didáctica de la muerte» es la más amplia y aborda el contexto educativo desde la perspectiva de la planificación y el currículo, la metodología didáctica, los recursos, la evaluación, la investigación de la enseñanza y el aprendizaje, la creatividad, la conciencia la (trans)formación del profesorado, etc. Nos sorprenden las propuestas de recursos didácticos en forma de cuentos, refranes, canciones, actividades diversas, etc. que aportan los autores.

Por último, la cuarta parte de esta obra sorprendente la titulan «Hacia una mayor conciencia educativa de la muerte» en la que implican a los padres y docentes y a los mismos medios de comunicación. Terminan analizando su enfoque complejo-evolucionista, como paradigma emergente para una nueva educación centrada en la conciencia y en una consecuente mayor humanización de la vida.

Se trata de una obra consecuente, largamente trabajada, que nos hace pensar sobre esta verdad que escamoteamos, y que nos da pistas para replantear el sentido de lo que hacemos, sobre todo en momentos en que debemos ayudar a asumir una muerte. Los autores normalizan la referencia objetiva a la muerte y ofrecen contenidos inéditos para abordar esta gran verdad.

Jesús Asensi

SANTOS REGO, M. A. (ed.) (2006): *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, GEU. 327 pp. ISBN: 84-8491-603-0

Los flujos migratorios no son una novedad de nuestros tiempos: son algo que ha existido siempre en la historia de la humanidad, tal vez como respuestas al deseo del hombre y de la mujer a mejorar sus condiciones de existencia. Claro que no debemos caer en la simpleza de comprender su razón de ser como una mera deriva del *deseo* porque, en realidad, en la mayoría de los casos, ha sido y sigue siendo la fuerza de la *necesidad*, una necesidad a la que le corresponde el *derecho* a buscar un lugar de existencia y de residencia en cualquier parte del mundo. Este derecho desata *pasiones* más que sosiego y paz, unas pasiones que, en su trasfondo, reve-

lan, por un lado (el de quienes migran), el *miedo* a perder lo que uno ama (su patria, su lengua y su cultura, su religión, su bienestar...); y, por otro lado (el de los receptores de inmigrantes), el miedo asociado a un cambio posible en la existencia cotidiana y rutinaria sin conflicto (una forma de agresión a nuestra identidad, a nuestra lengua y cultura, a nuestra religión, a nuestro bienestar...).

Si bien es verdad que el creciente fenómeno de los flujos migratorios hunde sus raíces en planteamientos económicos, no es menos cierto que sus consecuencias van mucho más allá de la economía: producen también cambios culturales, religiosos, sociales y políticos, etc., y lo que podría ser considerado como un factor de progreso y desarrollo acaba por convertirse, muchas veces, en un motivo de *conflicto*. Claro que existe una *percepción optimista* que debe también llamar nuestra atención y no debemos olvidar: aquella que considera, de forma decidida y militante, que el mestizaje cultural y étnico es fuente de riqueza y de progreso; una perspectiva que, desde la dimensión educativa y cultural que da sentido y fuerza a este optimismo, ilumina los tres escenarios en los que se desarrollan los estudios de este libro: la escuela y el desarrollo educativo; las cuestiones de género y desarrollo de la integración; y la inmigración como fenómeno de ida y vuelta.

Como reflejan los trabajos de la primera parte del libro, hoy no cabe otra cosa que defender la educación y la cultura a partir del concepto de que su simbiosis es el resultado del esfuerzo humano para adaptarse al medio donde vive y para relacionarse positivamente con sus semejantes. Claro que esto no se soluciona con medidas meramente intervencionistas o de cambio de discurso en el medio escolar (el cambio a ese nuevo discurso de «grata e inocente asimilación» que tan peligrosamente empieza a asomar en muchos de nuestros centros escolares). Hace falta, antes que nada, una serena y equilibrada toma de decisiones a favor de medidas sociales que, desde la *complejidad*, trasciendan al simple hecho escolar donde tan sólo anida una pequeña parte (aunque sea muy visible) de los problemas de la inmigración en su perspectiva educativa. Sin duda, un rasgo de singularidad del libro que le caracteriza a la hora de su contraste con otros trabajos, individuales o colectivos, sobre flujos migratorios alejados de este planteamiento y, desafortunadamente, reducidos a cuestiones de índole *economicista*.

Esta visión *economicista* apenas nos deja entrever perspectivas de solución a casos muy específicos dentro del gran colectivo de escenarios de complejidad de los flujos migratorios. Digamos, por ejemplo, el del caso de uno de los grupos con más serios problemas de adaptación y discriminación con riesgo en los flujos migratorios: las mujeres.

Un inmigrante no es solo un trabajador o trabajadora en busca de empleo; es también un ser humano construyendo su propio proyecto de vida. Y, como bien sabemos, y como bien apuntan los estudios sobre inmigración y género de la segunda parte de este libro, los proyectos de vida de las mujeres suelen constituirse e identificarse como la propia *iniciativa* -el punto de salida- a la hora de emigrar; tal como evidencia la creciente feminización de los flujos actuales..., si bien acaban por desembocar en los mismos problemas de desigualdad -frente al estatuto laboral de los varones- que se dan en el caso de quienes no forman parte de movimientos migratorios.

Claro que la inserción de la mujer inmigrante en la sociedad de acogida no depende, ni exclusiva ni principalmente, de difusas e ingobernables actitudes sociales, sino que está también ligada a acciones políticas concretas de medidas sociales radicales y, en particular, al reconocimiento de

sus derechos específicos. Confiar en que todo va a solucionarse con la invocación de la tolerancia es tanto como sentar inconscientemente las bases para la catástrofe. Es evidente que la primera condición de la integración es la garantía de los derechos que aseguran las necesidades básicas. A ello nos remite el último trabajo de esta segunda parte del libro referida no sólo a cuestiones de género sino también al desarrollo de la integración.

Finalmente, la tercera parte del libro, concentra el interés del lector en una serie de aportaciones de carácter histórico, contextualizadas en Galicia, que desgranar una realidad que nos permite alumbrar las luces y sombras de otro escenario de los movimientos migratorios de especial relevancia: la inmigración de ida y vuelta.

Cabe aquí contemplar el hecho de que la preocupación con que se vive el fenómeno de los flujos migratorios en Galicia tiene una naturaleza singular. Una naturaleza de carácter paradigmático y de la que dan cuenta los ocho estudios que integran esta tercera y última parte del volumen. Y es que la riqueza de este peculiar flujo de ida y vuelta y la viveza del debate que ha generado en los últimos tiempos es tal, que podría decirse –remedando la célebre expresión de Marx y Engels– que un fantasma recorre Galicia: el fantasma de inmigrantes y retornados. En 1848 aquel fantasma era una idea: la idea del comunismo; hoy, en cambio, es toda una multitud creciente de hombres, mujeres y niños que, más que amenazar, ponen a prueba nuestras ideas y creencias convencionales y nos hacen volver sobre los propios términos de emigrante, extranjero, inmigrante, retornado... y la manera en que sus significados se cruzan ahora, de manera distinta, bajo una perspectiva educativa y cultural.

Finalmente, cabe decir que el libro que nos ocupa es una prueba evidente de que el rigor académico y la teorización pueden conjugarse perfectamente con la facilidad de comprensión de los textos y los significados que estos nos inducen a construir.

José Manuel Vez

TORRE, S. DE LA; MORALES, M. C. (2005): *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga), Aljibe, 198 pp. ISBN: 84-9700-264-4

Los autores, profesores de la Universidad de Barcelona y de la PUC/SP de Brasil respectivamente, son bien conocidos por sus obras sobre creatividad el primero, y de reflexión epistemológica aplicada a la educación en el segundo. Ambos tienen una misión común: ofrecer a educadores y profesorado una nueva visión teórico-práctica coherente con los valores humanos y con un pensamiento eco-sistémico. Regenerar las ilusiones perdidas por muchos educadores y reencantarles nuevamente en una tarea sublime como es la de abrir sus mentes. Lo expresó bellamente Tagore al decir que «la tarea principal de un profesor no es esclarecer los significados, sino llamar a la puerta de la mente». Creatividad y aprendizaje a través de entornos virtuales son sus herramientas conceptuales de más larga trayectoria. Ese encuentro de aparentes

contrarios, se hace realidad en esta obra en la que pensar y sentir forman el tejido principal de cada uno de los capítulos.

Los contenidos de la obra *Sentipensar* se estructuran en dos partes complementarias, como cara y cruz de la misma moneda. La estructura interna adopta forma triédrica, comenzando con un ejemplo o escenario llamativo que promueva procesos de «senti-pensar», seguido a una parte reflexiva y terminando con aportaciones concretas. Es lo que S. Torre llama modelo ORA (Observar, Relacionar, Aplicar). En la primera parte, tras abrir la obra con un interesante diálogo analógico creativo (DAC) entre pensar y sentir, se reflexiona sobre los fundamentos del nuevo lenguaje conectándolo con el nuevo paradigma descrito por M. C. Moraes. En la segunda se ofrecen tres módulos didácticos a modo de ejemplo que permite poner en práctica el aprendizaje integrado. La creatividad se manifiesta en esta obra en un sentido pragmático, a través de las estrategias utilizadas para transmitir la información al tiempo que bajo una concepción de flujo de energía mental con capacidad transformadora.

En los tres capítulos de la primera parte, que adoptan forma de embudo, se abordan cuestiones como la búsqueda de un paradigma para la vida, yendo más allá del aprendizaje académico. ¿Por qué un nuevo paradigma? se pregunta Moraes. La respuesta viene dada por los propios avances de las ciencias y la tecnología. La realidad es mucho más que lo que puede abarcar la ciencia positiva. Los niveles de realidad vienen determinados por los niveles de conciencia y estos por lo que estamos dispuestos a aceptar como tales. Cuando una persona se niega a aceptar algo, deja de ser real (significativo) para ella. Dicho paradigma o pensamiento eco-sistémico se caracteriza por principios como complejidad, intersubjetividad, emergencia, autoorganización, interactividad, entre otros.

En el segundo capítulo se justifica racional y epistemológicamente el sentido, alcance y proyección educativa del concepto *sentipensar*. No es un simple neologismo al uso, sino la búsqueda de un nuevo lenguaje para una nueva visión del conocimiento y de la realidad que se describen en el capítulo primero. La relación pensamiento-emoción-cuerpo o acción no es una teoría más sino una constatación de la neurociencia. Si esto es así, es preciso expresarlo con una terminología que refleje esta nueva visión. Cada paradigma recurre a su propio lenguaje. De ahí que términos como: eco-sistémico, sentipensar, eco-pedagogía, emprendizaje, enacción, corporeidad, bifurcación, autopoiesos, aprendizaje integrado, etc., sean frecuentes al adoptar una visión transdisciplinar del saber, de la educación o de la creatividad. Concluye con: sentipensar para educar.

Cierran esta tríada reflexiva la descripción del aprendizaje integrado, entendido como «proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo» (p.92). Intenta poner a trabajar diferentes áreas del cerebro, valiéndose de toda clase de estímulos sensoriales. De ahí que se destaque lo multisensorial y el poder de la imaginación. Todo lo que creamos comienza con una imagen de la mente. «La imagen forma parte de la vida y no podemos vivir sin recurrir constantemente a ella». De ahí el surgimiento de una nueva didáctica (eco-didáctica) que toma en consideración que utiliza como estrategias la música, la poesía, los relatos, las imágenes, los clips musicales, los diálogos analógicos, el

humor, el movimiento corporal, el juego. El aprendizaje integrado acerca la educación a la vida.

En la segunda parte presentan los autores un programa en tres módulos o temáticas en los que se plasman y ejemplifican los conceptos teóricos de la primera parte. Educar no es instruir sino construir. Con este pensamiento como fondo se facilitan escenarios y recursos en los que interactúen profesorado y alumnado en torno a temáticas y valores tan fundamentales para la sociedad actual como la vida, el medio ambiente y la paz. Estas son las tres temáticas elegidas, pero podría ser cualquier otra. Siguiendo el modelo ORA, se parte de una experiencia o relato impactante, se sigue con algunas reflexiones y se proponen actividades individuales *y grupales para afianzar los contenidos*.

La vida es sin lugar a duda uno de los valores más importantes compartidos por todas las sociedades y culturas a lo largo de toda su historia de la humanidad. Tomar conciencia de este valor, de sus amigos y enemigos es el propósito al tiempo que reflexionar sobre el significado y alcance de vivir. Un tema que se presta fácilmente a servir de ejemplo de aprendizaje integrador. «La cosa más bella que podemos sentir, dice A. Einstein, es el lado misterioso de la vida». Este capítulo representa un esbozo de lo que podría ser la «Carta de la Vida», en armonía con la conocida Carta de la Tierra.

El medio ambiente es la segunda temática en la que se destaca una relación eco-sistémica y entre la persona, la sociedad y la naturaleza. Siguiendo la misma estructura del capítulo de la vida describe lo que serían los siete dones de la naturaleza y las siete plagas provocadas en su mayoría por el hombre. Estas plagas que destruyen naturaleza y vida son la contaminación terrestre y atmosférica, los incendios, la degradación del medio, el agotamiento de los recursos naturales, la desertización y las catástrofes.

El tema de La paz, amplía y profundamente tratado, se plantea como equilibrio y armonía entre la persona y su entorno, tanto humano como medioambiental. Es por ello que se pregunta por el significado de ausencia de paz y el arte de vivir en paz. Se abordan temas como ecología y paz interior (paz en el cuerpo, en el corazón, en el espíritu), ecología y paz social, ecología y paz ambiental. Así pues la paz es algo más que un estado de bienestar. Es una visión del mundo y de la vida y sus relaciones con la naturaleza. Esa es la clave de la paz. Y la guerra no es sino una manifestación de la miseria de espíritu de quienes la promueven o justifican. Por eso es tan importante educar en la paz. Son conceptos sistémicos e integradores de desarrollo humano. No es posible un desarrollo humano, social y sostenible, al margen de una elevada conciencia de la vida, del respeto a la naturaleza, de la justicia, del amor, de la convivencia pacífica.

Comentarios a la obra. ¿Por qué sentipensar? Me pregunto. ¿Qué esconde este término de nuevo? ¿Es un neologismo más o está expresando realidades científicas y de la vida? Siempre que nos enfrentamos a una nueva terminología es importante preguntarse por su sentido, utilidad y alcance y qué campo de la realidad intenta definir que no pueda ser expresado con alguno de los términos ya conocidos.

Detrás del término se vislumbra algo más que un neologismo ocasional. Estamos ante una visión del ser humano, del conocimiento en general y del educativo en particular, coherente con un pensamiento eco-sistémico y transdisciplinar. Es la proyección y reflejo tangible de una nueva forma de pensar, investigar y educar. Al poner a trabajar conjuntamente emoción, pensamiento y acción tal como lo conciben Maturana y Varela desde la biología y la neurociencia,

Bohm, Wilber y Sheldrake desde la física y la epistemología, Morin desde la sociología, o Servan Schreiber desde la psiquiatría. Estamos ante una obra que nos abre nuevos horizontes en la educación al incorporar en los procesos educativos la vertiente emocional en interacción con el pensamiento y la acción. «No hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto» (p. 67).

Esta obra está motivada por la problemática generalizada de la desmotivación del alumnado en el aula y el desencanto del profesorado ante la presión administrativa de un currículo prescrito, centrado en conocimientos en ocasiones desvinculados de la realidad social y cultural actual y de escasa satisfacción en la tarea. De ese modo, lo que debería ser un currículo gratificante se convierte muchas veces en una carga llena de tensiones y estrés para el profesorado de educación primaria y secundaria. Las reformas educativas no están dando respuesta ni a la nueva visión del ser humano, ni a las teorías de la complejidad que se están imponiendo ni a los avances científicos y tecnológicos que ya forman parte de la sociedad del conocimiento y del cotidiano vivir de la juventud. La comunicación a través de Internet y nuevas tecnologías está generando una nueva cultura que aún no se ha incorporado en la metodología ni en el currículum. Existe un divorcio considerable entre lo que el alumnado vive y aprende en la vida y los modelos curriculares utilizados en el aula. En este sentido esta obra es una llamada para *reencantar al educando y al educador* en un proceso compartido de construcción del aprendizaje, tanto del discente como del docente.

Otra problemática que se aborda es la fragmentación del conocimiento académico. Los contenidos curriculares, fruto de la especialización y la concepción tecnológica-positiva, se han convertido en «recipientes» en los que vamos metiendo los conocimientos de matemáticas, lengua, historia, idiomas, expresión plástica y musical, sin conectarlas entre sí. Contamos con un profesorado especializado en cada una de las ramas que forma alumnos también especializados sin ocuparse de establecer relaciones ni conexiones con otros ámbitos del conocimiento. El profesorado no está siendo formado en el nuevo paradigma eco-sistémico ni en el enfoque de la complejidad, en el que cobran sentido los diferentes saberes y en el que la formación parte del sujeto que aprende. Esta obra proporciona reflexiones y propuestas concretas para resolver la problemática de la fragmentación del conocimiento al fundamentar la acción docente en el paradigma eco-sistémico.

Integrando sentimiento, pensamiento y acción al experimentar el mundo, estaremos siendo más honestos y rescatando las facetas más humanas, valorando más el potencial auténtico de la persona. De este modo, estaremos aprendiendo a ser, lo que también presupone apertura a los sentimientos de los otros, tan importantes en el convivir. La práctica de sentipensar, además de posibilitar el autoconocimiento y el reconocimiento del otro, mejora nuestra percepción y nos ayuda a respetar y reconocer la propia intuición. Todos estos aspectos son fundamentales para la evolución de la conciencia y de la condición humana y para la civilización de la religación de la que nos habla Edgar Morin.

Los destinatarios de esta obra son aquellos formadores, maestros y profesorado, educadores sociales y psicopedagogos, estudiantes de grado y de postgrado sensibles a la problemática educativa de nuestros días: la desmotivación y el desencanto docente. Esta obra es una válvula de oxígeno, una llamada a políticos y asesores curriculares para poner corazón en los procesos

formativos, considerar el sentir tan normal como consideramos el pensar. Únicamente queda esperar que el lector o lectora disfruten de esta obra destinada a reencantar la educación. «Solamente la conciencia de nuestros sentimientos puede abrirnos el corazón» (Zukav). *Enseñar es un ejercicio de inmortalidad*.

Montserrat González

URBIETA, J. R. (2006): *El Regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid, Narcea, 168 pp. ISBN: 84-277-1503-X

José Ramón Urbieta ha escrito ocho capítulos en los que se repasan distintos aspectos de la vida del adulto/educador.

A través de numerosas «ficciones con mensaje» (como él mismo las define), propone un viaje por luces y sombras, dirigido en especial a padres y profesores, con el ánimo de recuperar al adulto para la educación.

Detiene su mirada en cuatro ventanas por entre las que se observa el paisaje de la educación con unas vistas en permanente cambio, pues se trata de un paisaje manifiestamente mejorable en muchas ocasiones.

Es un libro en el que se promueve la reflexión y el análisis, la constancia, la superación. En definitiva, un libro que trata la evolución de un adulto que crece, que atraviesa etapas, que vive y explora posibilidades. Este adulto pasa por crisis, que son los indicadores de los puntos vitales de inflexión y que el autor propone que se aborden, digieran y así, por ende, se revivan.

Urbieta también reflexiona sobre la obligación del adulto/educador de cuidar su interior alimentándolo de forma sana, así como sobre la figura armonizadora del tutor de gran ayuda en la superación de los miedos que puedan surgir al bucear en el interior de cada uno.

Con un planteamiento optimista que no obvia las dificultades, José Ramón regala a los lectores una propuesta de guía para que cada adulto escoja y siga su(s) camino(s) en la educación.

Laura Prieto Roca

Normas generales para la presentación de trabajos

La *Revista de Educación* es una publicación del Ministerio de Educación y Ciencia dedicada a la difusión de la investigación e innovación educativas en el ámbito nacional e internacional. Admite para su publicación fundamentalmente trabajos de investigación básica y aplicada, y dispone además de secciones dedicadas a experiencias de innovación sistematizadas, ensayos e informes, así como reseñas de otras publicaciones de relevancia e interés en el campo de la educación. Anualmente se publican cuatro números, tres ordinarios y uno extraordinario.

1. Todos los artículos deberán ser originales o inéditos, y no estar en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, lo que el autor o autores *deberán hacer constar* en la carta de solicitud de evaluación que ha de acompañar al trabajo enviado.
2. Son objeto de evaluación externa todos los trabajos. El original recibido será evaluado anónimamente por, al menos, dos expertos externos (por el *procedimiento de doble ciego*, en el que el anonimato de los autores se mantiene también en la asignación de evaluadores por parte de la Secretaría de la Revista). Dichos evaluadores informarán acerca de la pertinencia de la publicación del artículo, y podrán emitir sugerencias sobre la necesidad de adecuar el contenido y/o la presentación del trabajo.
3. La recepción del artículo no supone su aceptación.
4. Modo de envío y presentación por parte de los autores:
 - Se remitirán 4 copias del original impresas a doble cara (en DIN-A4, con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete. En ellas se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del artículo y sus credenciales.
 - La primera página del artículo ha de estar encabezada por:
 - El título del mismo (breve y representativo de su contenido, en español y en inglés).
 - Descriptores o palabras clave (máximo 10), en español y en inglés.
 - En una hoja aparte se indicarán el nombre y apellidos del autor o autores, lugar de trabajo (Universidad, Departamento u otros), y dirección postal y electrónica de contacto.
5. Extensión:
 - En el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En ambos casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. Esta versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
 - El artículo deberá acompañarse de un resumen de 250 palabras, en español e inglés, que será publicado en la edición impresa de la Revista.
6. En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
7. Para la redacción de los artículos se recomienda hacerlo de acuerdo con el Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (1994, 4ª edic.). De acuerdo con ello, al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, presentadas por orden alfabético, que deberán ajustarse a las siguientes normas:

- a) Libros:
- Obra completa:
Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de edición entre paréntesis, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GÓMEZ LORENZO, M. y otros (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Capítulo de libro:
COOK, L. K.; MAYER, R. E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose», en A. PRESSLEY; C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.
- Ponencias, congresos, conferencias y seminarios:
BOLÍVAR, R. E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.
- Varias obras del mismo autor:
MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.
— (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.
— (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.
- Mención de editores o coordinadores:
FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL M. A. (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.
- b) Revistas: Apellidos e iniciales del nombre del autor o autores separados por coma y en versalita, año de publicación entre paréntesis, dos puntos, título del artículo entrecorinado, coma, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.
- c) Páginas web: Las direcciones de Internet que se citen como referencia bibliográfica irán después de la bibliografía ordinaria, bajo el título «Páginas web». Debe incluirse la fecha de consulta de la dirección. Ejemplo:
<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Consulta: 23/11/2005)
8. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor/es, el orden es: nombre y apellidos, y compuesto como en el resto de la bibliografía. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto con mención al autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas (ver apartado 6).
9. Las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor; año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
10. Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en el maquetado del artículo.
11. Los autores que citen trabajos publicados en esta revista deben incluir la siguiente información: Revista de Educación, número de la revista, pp., año de publicación.

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

La Dirección de la Revista se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

General guidelines for the submission of manuscripts

Revista de Educación is published by the Ministry of Education and Science with the aim of disseminating educational innovation and research at national and international level. Basic and applied research projects are mainly accepted for evaluation. The journal also includes sections for systematized innovation experiences, essays and reports, as well as reviews of publications of educational interest. Four issues are published each year; three regular ones and one especial.

1. All manuscripts must be original or unpublished papers, with the understanding that they are currently not being reviewed by any other publication. This should be specified by the author(s) in the accompanying letter of request for evaluation.
2. All the papers are subject to external assessment. The original paper will be anonymously reviewed by at least two external experts (this will be done according to the double-blind method, in which the anonymity of the author(s) is also kept in the designation of the reviewers by the Secretarial Department of *Revista de Educación*). The reviewers will inform about the suitability of the paper for its publication and can make recommendations on the need to adjust its content and/or presentation.
3. The receipt of a paper does not constitute a commitment for its acceptance for publication.
4. Submission of manuscripts and style of presentation:
 - Provide 4 double-sided copies of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as text processor) and a file copy stored on a CD-Rom or diskette. Any reference to the author(s) of the paper will be omitted from them.
 - At the head of the paper's first page the following information should appear:
 - Paper title (should be concise, descriptive of its content and written in Spanish and English).
 - Descriptors or key words (max. 10) in Spanish and English.
 - Author or authors' first and last name, working place (University, Department, etc.) and current mailing and email addresses should be specified on a separate sheet of paper.
5. Length:
 - Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In these cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - The paper should be accompanied by a 250 word abstract in Spanish and English, which will be published in the printed edition of *Revista de Educación*.
6. In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
7. It is recommended that papers should be written according to the Publication Manual of the American Psychological Association (1994, 4th ed.). Therefore, the list of bibliographic references, in alphabetical order, should be included at the end of the manuscript and should meet the following criteria:

a) Books:

Complete work:

Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, book title in italics, full stop, place of publication, comma, publishing house, full stop. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros (1995): *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Chapter book:

COOK, L. K.; MAYER, R. E. (1983): «Reading Strategies Training for Meaningful Learning from Prose», en A. PRESSLEY; C. LEVIN (eds.): *Cognitive Strategy Training*. New York, Springer Verlag.

Presentations, symposia, conferences and seminars:

BOLÍVAR, R. E.; CALZACORTA, R.; SALCEDO, A.; ZAMBRANO, A. (1987): *Trabajo productivo escolar y organización de los alumnos*. Material policopiado. Ponencia en el Primer Congreso Pedagógico, Colegio «Presidente Kennedy», Fe y Alegría. Petare, Edo. Miranda, Venezuela, julio.

Different works by the same author:

MILLÁN-PUELLES, A. (1967): *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp.

— (1990): *Teoría del objeto puro*. Madrid, Rialp.

— (1997): *El interés por la verdad*. Madrid, Rialp.

Mention of editors or coordinators:

FERNÁNDEZ BERROCAL, P.; MELERO ZABAL M. A. (coords.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.

b) Journals: Author or authors' last name and first name initials separated by a comma and in small capital characters, year of publication in brackets, colon, paper title in inverted commas, comma, journal title in italics, comma, journal issue, comma, and journal pages covered by the manuscript. If two or more authors are present, they are to be separated by a semicolon; e.g.:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C. (1996): «El sistema educativo en la nueva reforma», in *Revista de Educación*, 309, pp. 498-789.

c) Web pages: Internet addresses cited as bibliographic references will appear after the standard bibliography under the title «Web pages». The foundation or body corresponding to that page, written in small capital characters and followed by the date of access to that address will be mentioned in brackets. E. g.

<http://www.revistaeducacion.mec.es> (Last accessed on 23/11/2005)

8. Notes should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page. Should the author be cited, the order is: First name and last name (contrary to what appears in the bibliography), but in the same fashion as the rest of the bibliography. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography (see point 6).
9. Direct citations should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
10. Diagrams, pictures, figures, tables, photographs, etc. must be submitted in black and white (please avoid figures, diagrams and tables from being images, so that further changes, if needed, may be possible).
11. The author should include the following information when citing this journal: *Revista de Educación*, number, pages, year of publication.

The Editorial Staff of *Revista de Educación* thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.

The Director and Editorial Staff reserves the right to make the appropriate changes in the application of these guidelines, which will be notified at the proper time. The original manuscripts will not be returned.