REVISTA DE eDUCACIÓN

RE

325

EDUCACIÓN Y FAMILIA

MAYO - AGOSTO 2001

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Isabel Couso Tapia
Secretaria General de Educación y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Mira Lema
Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

Juan Ángel España Talón
Director General de Cooperación Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristobal
Directora del Centro de Información y Publicaciones

Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación

María Tena García
Directora del Centro de Investigación y Documentación Educativa

Isidoro González Gallego
Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Consuelo Alonso Pérez
Margarita Cabañas Corihuela
Marcos Fernández Manso
Silvia Mantero Martínez

CONSEJO EDITORIAL
Gloria Pérez Serrano
José Luis García Garrido
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores Prada Vicente
Manuel Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura y Deporte
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
Correo electrónico: revista.educacion@ince.mec.es
Página web: www.ince.mec.es/revedu/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-01-002-5 ISSN: 0034.8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos, y en ningún caso asume responsabilidades derivadas de la autoría en los trabajos firmados.

Número 325 mayo-agosto 2001

SUSCRIPCIONES EN LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)
Correo electrónico: publicaciones@cuniv.mec.es

EDUCACIÓN Y FAMILIA

sumario

MONOGRÁFICO

PEDRO GONZÁLEZ BLASCO: Presentación 7

CARMEN VALDIVIA SÁNCHEZ: Valores y familia ante el tercer milenio . 11

LLUÍS FLAQUER: La familia como paradigma 25

MIGUEL REQUENA: Los jóvenes españoles de los años noventa: formación, trabajo, convivencia 33

DIEGO RUIZ BECERRIL: Relaciones de pareja 49

TERESA PICONTÓ NOVALES: La regulación jurídica de las parejas de hecho en España: Un análisis socio-jurídico 57

FRANCISCO JAVIER MARTÍNEZ: Ruptura familiar 79

LOURDES MARTÍNEZ MUÑOZ: Una visión global de la familia monoparental en España 93

ALICIA ARROYO MORCILLO Y MARIO DOMÍNGUEZ SÁNCHEZ: La socialización de los hijos en las familias monoparentales 99

GERARDO MEIL LANDWERLIN: Aspectos demográficos de la familia en España 113

GERARDO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: Familia y ancianos 129

MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO: El maltrato infantil 143

ANTONIO GUTIÉRREZ RESA: Servicios Sociales de ayuda a la familia . . 161

MANUEL NAVARRO LÓPEZ: Funciones sociales y económicas de la familia en las sociedades emergentes. 181

JUAN GONZÁLEZ-ANLEO: Revisión bibliográfica 189

ESTUDIOS

EMILIA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: ¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje en la universidad? 201

MIGUEL ANGEL SANTOS REGO: Pedagogía holística y gestión de la complejidad en educación 219

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

JESÚS MARÍA MARTÍNEZ GARCÍA: Esos chicos malos llamados repetidores 235

MONSERRAT ABELLÓ, MAGDALENA MEDIR, BONIFACIO JIMÉNEZ Y ROBERT M. GILABERT: Evaluación de la culturización científica de la población: el programa público de APQUA 253

MARÍA JOSEPH VALLS GABERNET Y GLORIA JOVÉ MONCLÚS: El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares como pauta de reflexión en la construcción de una escuela y una sociedad para todos . . . 283

ERIC COROMINAS ROVIRA: Competencias genéricas en la formación universitaria 299

JOAQUÍN MORA MERCHÁN, ROSARIO ORTEGA, FERNANDO JUSTICIA, JUAN L. BENITO: Violencia entre iguales en escuelas andaluzas, un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR 323

INFORMES Y DOCUMENTOS

GLORIA PÉREZ SERRANO: Marginación social. el estudio en los centros penitenciarios 341

BIBLIOGRAFÍA

JOSÉ MANUEL BOLADO SOMOLINOS: Cien años de educación en España. en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes 365

GABRIELA OSSENBACH: Una nueva aproximación a la Historia del Curriculum: Los textos escolares como fuente y objeto de la investigación 389

RECENSIONES 399

monográfico

PEDRO GONZÁLEZ BLASCO
Presentación

CARMEN VALDIVIA SÁNCHEZ
Valores y familia ente el tercer milenio

LLUÍS FLAQUER
La familia como paradigma

MIGUEL REQUENA
Los jóvenes españoles de los años noventa: formación, trabajo, convivencia

DIEGO RUIZ BECERRIL
Relaciones de pareja

TERESA PICONTÓ NOVALES
La regulación jurídica de las parejas de hecho en España: Un análisis socio-jurídico

FRANCISCO JAVIER MARTÍNEZ
Ruptura familiar

LOURDES MARTÍNEZ MUÑOZ
Una visión global de la familia monoparental en España

ALICIA ARROYO MORCILLO Y
MARIO DOMÍNGUEZ SÁNCHEZ
La socialización de los hijos en las familias monoparentales

GERARDO MEIL LANDWERLIN
Aspectos demográficos de la familia en España

GERARDO HÉRNANDEZ RODRÍGUEZ
Familia y ancianos

MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO
El maltrato infantil

ANTONIO GUTIÉRREZ RESA
Servicios Sociales de ayuda a la familia

MANUEL NAVARRO LÓPEZ
Funciones sociales y económicas de la familia en las sociedades emergentes

JUAN GONZÁLEZ-ANLEO
Revisión bibliográfica

Presentación

La familia –a la que desde hace ya muchos años Augusto Comte, reconocido como uno de los padres fundadores de la Sociología, llamó célula básica de la sociedad y a la que analizó en una de sus famosas «lecciones»– ha ido variando a través del tiempo y en las últimas décadas ha experimentado cambios importantes, aunque éstos no han hecho disminuir la importancia que todas las sociedades le atribuyen. De hecho, en España es la institución más valorada por todos los habitantes, cualquiera que sea su edad, género o clase social[1].

Las causas que han motivado esos cambios son varias, y diversos autores resaltan unas u otras según sus enfoques. En general, se han señalado como causas de las transformaciones familiares el pluralismo social y el relativismo de valores; el presentismo vital y la tendencia a rehuir compromisos fijos y duraderos; la sobrevaloración de lo emocional y afectivo y la creciente aceptación de lo relacional frente a lo formalizado; la diferenciación práctica de procreación, amor y actos sexuales; la tendencia a valorar más el placer sexual por sí mismo; la generalización del uso de anticonceptivos eficaces; la legalización de la separación, divorcio y nuevas formas de vida en común; la aceptación social de la homosexualidad y el lesbianismo y sus distintos logros legales; el acceso de la mujer a estudios superiores y su significativa incorporación al mundo del trabajo asalariado fuera del hogar, así como un reparto cada vez más equilibrado de los papeles domésticos entre hombre y mujer. Todo ello es diferentemente valorado y asumido por distintos sectores sociales, según posturas culturales, políticas o religiosas.

Todo lo anterior ha contribuido a una serie de variaciones significativas en el seno de la propia institución familiar, lo que a su vez ha provocado un refuerzo a ciertas tendencias externas al propio entorno familiar, pero muy relacionadas con el mismo. Así, la reducción de la nupcialidad, la expansión de diversas formas de vida en común, el descenso de la natalidad, el lento pero constante aumento de las separaciones de hecho y de derecho, así como de los divorcios, y las cambiantes relaciones con los entornos parentales próximos. Todo ello –como ya he indicado– ha afectado también a los cambios familiares. Aun contando con los factores reseñados entre los valores básicos de nuestra sociedad, lo familiar sigue primando en el aprecio de los españoles, seguido del trabajo y las amistades.

Una serie de hechos van describiendo el panorama real de las familias en la España de hoy, lo que nos ayuda a definirlas. Así, en la actualidad, el índice medio de hijos por familia se acerca al 1,5 y ya es inferior a 1 en varias zonas de España, lo que nos sitúa en el índice de nacimientos más bajo de los países europeos. En los últimos años los índices de natalidad de los inmigrantes están sosteniendo las medias de nacimientos en el conjunto del país; además, parece que la sociedad española comienza a sentir el fenómeno de la baja natalidad e incluso las autoridades han empezado a arbitrar medidas de

(1) Ver, por ejemplo, el estudio reciente *España 2000, entre el localismo y la globalidad. Tercera encuesta europea de valores*. Madrid, Ediciones SM-Fundación Santa María, Universidad de Deusto, 2000.

apoyo a las familias con más hijos. De todas formas, el futuro parece cuando menos problemático en ese aspecto. Lo demográfico se une a lo social y económico para dibujar un panorama futuro cuando menos dudoso.

Por otra parte, comienza a surgir con importancia social el nuevo modelo de familia monoparental, no sólo como consecuencia de la viudedad, sino sobre todo por el incremento de las separaciones y las decisiones privadas de muchas mujeres que optan, antes o después del embarazo, por prescindir de una relación «oficial» e incluso estable con el hombre, superando la anterior mala imagen de «madre soltera» y buscando mayor independencia personal, tratando a su vez de compaginar trabajo y atención a sus hijos.

Constatando lo anterior, hay que señalar también que el aprecio por el matrimonio sigue siendo muy alto entre los españoles de ambos sexos. La mayoría de los españoles (75%) sigue considerando que el matrimonio es una institución plenamente vigente en la sociedad actual, lo que no obsta para que se estén incrementando formas diferentes de vida en común[2]. La fidelidad se considera la condición más importante para el éxito en el matrimonio. Sobre todo se ve así por parte de las mujeres, de las personas solteras, casadas o viudas, y de las que tienen estudios primarios. A pesar de esa valoración, van en aumento las separaciones y los divorcios, que muestran que las infidelidades también están vigentes. Los jóvenes, sobre todo, no consideran que el matrimonio sea «para toda la vida», y son poco permisivos ante la infidelidad de la pareja. Así, aunque se valore y desee que existan ciertas características como la fidelidad, la realidad muestra que de hecho a menudo sucede lo contrario, siendo los más jóvenes los más radicales en sus posturas[3].

Por otra parte, se constata que los hijos son ahora menos valorados como soporte de la felicidad personal del hombre o la mujer, pues el número de mujeres que estima no necesitar tener hijos para realizarse como personas va en aumento. También las mujeres siguen considerando que a ellas les importa más que a los hombres el tener hijos, aunque ambos coinciden en que para los hijos es necesario un hogar en el que vivan el padre y la madre.

Se van asentando pautas más igualitarias entre hombres y mujeres respecto al trabajo y al hogar, en general apoyadas por un clima social que considera cada vez mejor el trabajo asalariado de la mujer fuera de casa, lo que sigue planteando dificultades prácticas a muchas mujeres para poder compaginar las tareas domésticas y profesionales.

Los papeles en el hogar se van compartiendo más, pero aún existen diferencias apreciables, e incluso se da poca importancia a la participación del hombre en esas tareas domésticas. Por otra parte, se apuntan nuevas desigualdades, como refleja el porcentaje relativamente alto de personas (40%) que considera al hombre menos apto que la mujer para manejarse emocionalmente en las relaciones personales[4].

En el panorama actual se puede apreciar también que la familia reduce su papel como transmisora de valores, a la vez que se constata el no tener suficientemente en cuenta la importancia de aspectos como el autocontrol, la abnegación o el esfuerzo en la educación de los hijos. En general, los aspectos «fuertes» ceden su importancia a características más relacionales, tales como los buenos modales, la responsabilidad o la tolerancia, consideradas las cualidades más importantes que se pueden desarrollar en el hogar.

Éstos son algunos datos y tendencias que sitúan a la familia española en unas coordenadas actuales. Desde esa perspectiva hemos pensado el número de la Revista dedi-

---

(2) Op. cit.

(3) M. MARTÍN SERRANO: *Historia de los cambios de mentalidades de los jóvenes entre 1960 y 1990*. Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994, pp. 101.

(4) Op. cit.

cado a la familia, no como una visión general de la misma, sino como una serie de artículos cuya temática complementará los estudios recientes que se ocupan de dar una visión más general de la institución familiar. Por tanto, los temas aquí abordados tratan de profundizar en algunos aspectos concretos para así complementar los trabajos que analizan la situación actual de la institución familiar.

Nos hemos centrado, sobre todo, en un primer bloque de contribuciones que abordan los valores, las relaciones y algunas nuevas formas familiares emergentes en nuestra sociedad. Carmen Valdivia trata directamente los valores y la familia ante el nuevo milenio, analizando los cambios acaecidos en los últimos decenios y las consecuencias que esto tiene en la configuración de los nuevos modelos familiares.

En un segundo artículo, Lluis Flaquer aporta sus interesantes reflexiones sobre la socialización familiar desde la perspectiva de la transmisión de nuevos valores en un entorno doméstico, paradigmático entre lo que es igual y lo diferencial, entre el particularismo y el universalismo, todo ello estudiado en una posible perspectiva de intercambio entre los espacios público y privado.

Las relaciones entre generaciones en el seno familiar las aborda Miguel Requena desde la perspectiva de los jóvenes españoles, sus opciones de empleo y la ampliación de sus procesos de aprendizaje y formación, lo que ha llevado, junto a otros factores, a una dependencia doméstica creciente de las familias de origen y a una emancipación más tardía del hogar familiar. Aunque se está produciendo alguna modificación en los últimos años, el retraso de la emancipación persiste, creando situaciones familiares que conviene analizar.

Las relaciones de pareja son clave en la consistencia o ruptura de la familia, y estas relaciones se han visto también afectadas por diversos fenómenos sociales en las últimas décadas. Diego Ruiz Becerril analiza en su artículo esta problemática, considerando la variación experimentada en las conductas, valores y normas de la interacción entre varones y mujeres.

Junto a las modificaciones habidas en las relaciones de pareja, está afianzándose el hecho de unas nuevas formas de pareja, que incluyen las habidas entre personas del mismo género. Teresa Picontó analiza, desde una perspectiva socio-jurídica, ese fenómeno considerado como otra forma de vida conyugal cuya regularización legal plantea no sólo dificultades jurídicas, sino la necesidad de amplios enfoques sociales y psico-sociales para alcanzar su reconocimiento.

Otro hecho social creciente, aunque cuantitativamente minoritario, es la ruptura familiar, cuyas consecuencias sociales están afectando a la opinión pública. Javier Martínez Cortés revisa el estado de esa cuestión en nuestra sociedad y las características que reviste.

Las mismas rupturas familiares están contribuyendo significativamente al crecimiento del tipo de familia conocido como «monoparental» o con un solo progenitor al frente del grupo familiar. Este tipo de familia se asienta también en nuestra sociedad, básicamente bajo la forma de una mujer soltera o separada con algún hijo a su cargo. Las peculiaridades que comportan esas familias las estudia Lourdes Muñoz desde una perspectiva más general, y se complementan con un enfoque más detallado sobre la socialización de los hijos en este tipo de familias, perpectiva que tratan Alicia Arroyo Morcillo y Mario Domínguez Sánchez.

Nos situamos en el segundo bloque de contribuciones para analizar a la familia desde una perspectiva demográfica, considerando los efectos mutuos entre las experiencias y estructuras familiares y la propia dinámica demográfica. Gerardo Meil trata así la privatización de los proyectos de vida, el aumento de la esperanza de vida, la nueva forma de la red familiar y algunas causas de la actual caída de la fecundidad.

Por su parte, y dentro de este segundo apartado temático, Gerardo Hernández Rodríguez estudia uno de los fenómenos demográficos que más caracterizan hoy a la sociedad española: el envejecimiento de su población. Esto implica que las personas ancianas se vean bajo una nueva imagen social, y sus necesidades y aportaciones en el contexto familiar y social cobren nuevas perspectivas.

Relacionado también con el proceso demográfico está el hecho de que los niños empiezan a ser un bien escaso en nuestra sociedad, con las posibles secuelas de sobreprotección, pero también, paradójicamente, de ser objeto de malos tratos. En este número monográfico sobre la familia hemos querido detenernos en ese aspecto penoso que quizás siempre existió, pero ante el que hoy se está más sensibilizado por lo que entraña de injusticia a la vez que de incongruencia en una sociedad donde escasean los niños. Mª José Díaz-Aguado, desde su especial enfoque de la Psicología evolutiva, ha estudiado desde hace tiempo ese fenómeno del maltrato infantil. En el artículo que se incluye en este número se aportan reflexiones y resultados del trabajo realizado en colaboración con el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense, en el que se analiza la conceptualización, las condiciones que afectan el riesgo de los malos tratos, las consecuencias que afectan a los niños, las formas de detección y su posible prevención.

El último bloque temático, al que se aportan trabajos en este número monográfico de la Revista, se refiere a los Servicios a la familia y a las funciones de la misma en la sociedad actual. Desde la primera perspectiva, Antonio Gutiérrez Resa analiza la aportación de los Servicios sociales de ayuda a la familia, la escasez general de los mismos –especialmente de las prestaciones de la Seguridad Social– frente a las crecientes demandas familiares, lo que conduce a las dificultades sufridas por las propias familias afectadas. Sin embargo, dentro de ese panorama general se constata un aumento de apoyo a la familia en los Servicios sociales de base y desde las Comunidades Autónomas con Programas de ayuda para los más desfavorecidos o en situaciones de riesgo.

Desde la segunda perspectiva, Manuel Navarro analiza algunas funciones sociales y económicas que la familia está asumiendo en nuestra sociedad, compensando en unos casos –y sustituyendo en otros– insuficiencias de otras instituciones sociales, lo que ha reforzado el papel de la familia en la complejidad creciente de la sociedad. También se considera la importancia que las propias economías familiares están alcanzando, tanto en el consumo como en los aspectos de financiación de la sociedad en la que se insertan.

Finalmente, Juan González-Anleo aporta un análisis bibliográfico sobre dichos cambios acaecidos en las familias españolas, las nuevas familias y el papel familiar en la cultura actual, lo que complementa algunos trabajos recientes con un enfoque bibliográfico[5].

Pedro González Blasco
(Universidad Autónoma. Madrid).

(5) Ver, por ejemplo, G. MEIL: «Sociología de la familia en España 1987-1998», en *Reis-CIS*, 83 (1998), pp. 179-215.

VALORES Y FAMILIA ANTE EL TERCER MILENIO

CARMEN VALDIVIA SÁNCHEZ (*)

RESUMEN. Durante los últimos 50 años la familia ha venido experimentando unos cambios que han afectado profundamente a su estructura, a su funcionamiento y en general a los valores que vive y transmite. En este trabajo se analizan dichos cambios con las consecuencias que se siguen de ellos en la configuración del nuevo modelo de Familia.

INTRODUCCIÓN

Los cambios que se vienen produciendo en la sociedad española durante estos últimos cuarenta años, han afectado profundamente a la familia y alterado algunos valores tradicionales.

A estos cambios se atribuyen algunos problemas que presentan hoy muchos niños y jóvenes: dificultades en la convivencia familiar y social, el recurso a comportamientos violentos para resolver diferencias, la, al menos aparente, apatía ante muchas situaciones de la vida, la pérdida de la curiosidad intelectual y cultural, la tendencia a una vida fácil, la necesidad de satisfacción inmediata de las necesidades etc. En los centros educativos es frecuente que se atribuyan estos problemas a la deficiente educación familiar; mientras que, por el contrario, muchas familias atribuyen las mayores dificultades que encuentran hoy para educar, al deterioro social y a la falta de motivación de una gran parte del profesorado al que perciben como desalentado, desanimado o estresado por los cambios que observan en los alumnos y por las dificultades que atribuyen a las nuevas reformas educativas. Ciertamente se da un círculo vicioso: la familia ha quedado profundamente alterada por los cambios sociales, a la vez que ella contribuye también fuertemente al cambio social.

La reconducción del tema de los valores exige una reflexión, difícil en un momento en que la misma institución familiar se encuentra también afectada por los cambios. A pesar de todo, del análisis de la situación de la familia actual parece deducirse que estos cambios, aunque afectan a algunos valores básicos tradicionales, no suponen una amenaza para la institución familiar tal y como se temía en las décadas de los años setenta y ochenta. La familia[1] representa hoy para el 99% de los españo-

(*) Universidad de Deusto.

(1) ANDRÉS ORIZO; F. ELZO. y otros: *España 2000 entre el localismo y la globalidad. Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación 1981-1999.* Madrid, S.M., 2000. Se puede recurrir a ella, para ampliar algunos datos que aquí comento, o para consultar otros muchos en los que no puedo entrar por las limitaciones que impone este trabajo.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

les uno de los valores más importantes, por encima del trabajo, amigos, tiempo libre, religión y política, el 83% considerarían una buena noticia el que se diera más importancia a la vida familiar, el 92% afirma que las condiciones de su familia próxima le atañen en muy alto grado; y el 94% estaría dispuesto a hacer algo real por mejorar las condiciones de su familia. Esto quiere decir que la familia sigue manteniendo una buena salud, sigue siendo grupo social de referencia para las personas de todas las edades y sigue asentada sobre una base sólida, aunque asume unas características diferentes que afectan fundamentalmente: a su *estructura*, en cuanto que se encarna hoy sobre modelos diferentes a los que eran mayoritarios en el pasado, a su *funcionamiento*, en especial por la reconstrucción que se viene haciendo en relación a los géneros, o cambios de papeles del hombre y de la mujer, y por último, a la *educación*, en relación a los valores que se transmiten, en función de lo que se considera importante para la socialización de los hijos.

En este trabajo voy a centrarme en los cambios de valores que se vienen produciendo en la familia, en relación a tres puntos:

- *La familia, sus funciones*, y las consecuencias de los cambios que en ella se están llevando a cabo.
- *Los cambios en relación a los géneros, y la importancia de la educación en la configuración del los mismos.*
- *Los valores que se transmiten desde la familia.*

Muchos de los datos que presento los voy a extraer del estudio sobre «La Familia», mi participación en la Encuesta Europea de Valores anteriormente citada.

LA FAMILIA Y SUS FUNCIONES

La *familia tradicional troncal*, numerosa, en la que convivían tres generaciones, y que ha servido durante mucho tiempo como referencia de familia, ejercía un conjunto de funciones tales como: la reproductiva, la de protección, la educativa, la recreativa, la social, la sanitaria; la familia era la que transmitía las creencias religiosas y en general los valores. Con el desarrollo social, fundamentalmente a lo largo de los últimos 50 años, el Estado y la comunidad han ido asumiendo algunas de estas funciones; por lo que la familia en general y la mujer de forma muy especial, se han ido viendo liberadas de muchas responsabilidades a las que antes debían hacer frente: la Iglesia y los centros educativos fueron asumiendo la formación religiosa; el Estado, la educación; la Seguridad Social, en gran medida la atención a enfermos; centros de beneficencia, primero y privados o dependientes de Diputaciones, Ayuntamientos etc., la atención a ancianos... Tal vez la consecuencia más significativa se ha llevado a cabo en torno a la mujer y a su función como ama de casa y madre. Con la industrialización y las nuevas tecnologías la mujer se ha ido liberando también de muchas cargas que tradicionalmente le ocupaban gran parte de su tiempo en las tareas domésticas: la lavadora, la robotización, los platos precocinados, los servicios a domicilio, el ordenador personal, internet etc. estos cambios le van permitiendo un mayor tiempo para realizarse personalmente de otra manera.

Hoy se impone una reflexión en torno a cómo se está llevando a cabo todo este cambio, o si esta «liberación» percibida por muchos responde a la liberación real o si por el contrario, se han ido haciendo dejaciones superiores a las responsabilidades asumidas por otras instituciones: por ejemplo, la función educativa en la que se da el continuo reproche familia-centros educativos, responsabilizándose mutuamente de las deficiencias o fracasos; o si la actividad laboral de la mujer ha venido compensada por un «compartir las actividades domésticas» por todos los miembros de la familia.

El reconocimiento de la igualdad de los derechos de hombres y mujeres y la incorporación de éstas al mundo laboral ha supuesto un cambio enorme para el conjunto de la familia. Aquí está la raíz de muchos cambios en relación a los modelos actuales de familia, a las relaciones y al funcionamiento de los subsistemas, dentro del propio sistema familiar.

Cambios en relación al modelo de familia

La democratización de la sociedad y de la familia, los cambios en la forma de entender los géneros en la sociedad en general y en la familia en particular, han sido sin duda el motor que ha movido la plataforma sobre la que se asentaba la tradicional familia troncal, jerarquizada y numerosa y con tareas y fines claramente definidos.

La pluralidad de la sociedad se pone de manifiesto también en los diferentes modelos de familia que aparecen hoy pidiendo su propia tarjeta de identidad:

- *La familia troncal tradicional,* en franca recesión, ha ido dando paso a la familia nuclear reducida con una media de 3,3 miembros, y con una media de hijos de 1,6; lo que supone 1,07 hijos por mujer en edad fértil; por debajo del nivel de reemplazo demográfico y con el índice de nacimientos más bajo de Europa.
- La *familia monoparental,* no sólo como consecuencia de viudedad o de separaciones, sino como forma elegida por mujeres, que desean compartir sólo los hijos y el trabajo, prescindiendo de la relación estable con el hombre, en pro de una mayor libertad y al margen de la tradicional mala imagen de la madre soltera... El número de familias monoparentales ha aumentado en algunos países de forma considerable. Según Inglehart[2] este fenómeno está vinculado a una amplia serie de patologías sociales y disfuncionalidades familiares: carencia de un papel paterno, sobreprotección y/o abandono según los casos, estrés materno por la necesidad de atender al trabajo en/y fuera de casa y a los hijos, etc.
- Hoy salen también a la luz, *las familias polinucleares,* padre de familia que debe atender económicamente, además de su actual hogar, algún hogar monoparental dejado tras divorcio o separación, o a hijos tenidos fuera del matrimonio. Estas situaciones que antes se vivían de forma más oculta, hoy se viven de forma más natural y pública: sinceridad, naturalidad, facilidad, consecuencias económicas, hermanos que no llegan a conocerse, etc., son cualidades y consecuencias de muy distinto signo y en muchos casos difíciles de conjugar.
- *Las parejas de hecho,* con la formación de hogares que prescinden de las formalidades institucionales, y con problemáticas sociales y familiares. Estas parejas se perciben hoy como una situación inestable, que con mucha frecuencia terminan en rotura o formalizando la relación.
- La reivindicación de los *colectivos de homosexuales* a formar su propia familia incluyendo la posibilidad de poder adoptar niños; con la consiguiente incertidumbre en relación al papel que podría jugar la carencia de uno de los papeles paternos en el funcionamiento de la familia y en la configuración del género de sus propios hijos.

---

(2) Inglehart, R. (1988). Inglehart, R.: *Modernización y postmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades.* Monografías. Madrid, CIS, 1998.

- *La liberalización de las relaciones sexuales,* entendidas por algunos jóvenes como práctica relacionada con cierto grado de amistad e incluso compatible con la fidelidad en el matrimonio, en la medida en que se den en un contexto de mutuo acuerdo.

Consecuencias en relación al modelo de familia

Este variado contexto en el que conviven y se mueven la infancia y juventud actual, introduce cambios importantes de mentalidad. Las vivencias personales, experiencias y el aprendizaje serán diferentes según el tipo de familia en el que uno se vea inmerso, pero a la vez, las situaciones y problemática especial que se asocia a algunos de estos modelos, comienza a ser asumida como algo natural por el propio niño, al convivir con ellas bien en relación a su propio hogar o al de su compañero de clases o de juegos. Cualquier situación familiar en poco tiempo tiende a verse como natural: el hogar monoparental, el divorcio, el aborto, las dobles familias y posiblemente muy pronto los papeles paternos, o dos padres o dos madres (en situaciones de homosexualidad). ¿Qué consecuencias puede tener esto en relación a la satisfacción de las necesidades de afecto, seguridad, realización personal o en términos generales, a su educación o lo que es lo mismo, en relación a la formación en valores, a la formación de la propia identidad del niño o niña? ¿Qué consecuencias puede tener la continua «moralización» en relación a algunas de estas situaciones o por el contrario, la «naturalización» de las mismas?, ¿tendrá consecuencias positivas para ellos en relación al momento actual y para el futuro? Las respuestas no son fáciles. La comprensión de muchas de estas situaciones exige un grado de madurez y de sentido ético difícilmente al alcance de un niño o adolescente.

Consecuencias de los cambios en los subsistemas familiares

En relación a los diferentes modelos de familia, otra consecuencia educativa importante es la que se desprende del funcionamiento de los subsistemas familiares y a su vez, en relación a todas las etapas del desarrollo de dicha familia:

- *En el subsistema conyugal* no solo quedan alterados los papeles del hombre y de la mujer en el hogar, en cuanto su actividad doméstica y funciones parentales, sino en las mismas relaciones conyugales. En algún modelo de familia, la monoparental, desaparece este subsistema ¿mayor soledad en el cónyuge sólo? ¿sustitución por otras formas de relación entre adultos? ¿por la actividad laboral?¿por enganche a Internet? Las consecuencias también afectan al hijo: pérdida de referencias paternas o de modelos.
- *En el subsistema parental,* las funciones tradicionales: el binomio autoridad-padre y ternura y amor-madre, quedan también alteradas y deben reconstruirse; se impone como una necesidad urgente la nueva elaboración de la función de los géneros o del constructo «hombre», «mujer» así como la educación más igualitaria de los hijos e hijas.
- *El subsistema fraternal* queda profundamente modificado en relación a épocas anteriores: la riqueza de la familia numerosa en relación a la socialización entre hermanos, necesidad de tener que compartir, etc. pasa en los nuevos modelos de familia a una reducción drástica e incluso en muchas familias, este subsistema desaparece, así como la rica experiencia de «amor fraternal», en casos de hijo único: la mejor atención y cumplimiento de necesidades del hijo, ahorro económico,

menor estrés familiar, etc., son ventajas que reportan muchas veces también consecuencias negativas: hijo más sobreprotegido, menos exigido y más exigente, con menor autocontrol. Los amigos pasan a tener una gran fuerza socializadora en detrimento del papel socializador de la familia.

- Se altera, como consecuencia, también en muchos casos el *subsistema filial,* que se disfuncionaliza, pasando el hijo a ser considerado por los padres un igual, dándole entrada como amigo en el mundo de los adultos, el de los padres, con los efectos que ésto tiene para su propia educación.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA CONFIGURACIÓN DEL GÉNERO

Otros cambios que vienen influyendo profundamente en la familia son los relacionados con el género. Hoy se va entendiendo de diferente manera, no sólo el papel de la mujer en casa y en el trabajo, sino también el papel de la mujer madre y consecuentemente del hombre como padre. En gran medida se va rompiendo con los principios defendidos por la psiquiatría, que aun bien entrada la segunda mitad de este siglo, responsabilizaba a la madre del equilibrio afectivo del niño, atribuyéndole, en solitario, esta responsabilidad educativa (Freud, Spitz)[3]. Estas afirmaciones tan generalizadas en la psiquiatría durante al menos la primera mitad del siglo XX, arrastraron y aún hoy arrastran a muchas mujeres hacia sentimientos de culpabilidad por las dificultades para compatibilizar el trabajo del hogar con un trabajo fuera de casa y éste con la atención de los hijos.

Esta visión diferente que se va teniendo hoy de la mujer, y consecuentemente también del hombre, ha producido la ruptura con la convicción de que la mujer para realizarse debía de ser madre, aumentando el número de los que piensan que la mejor forma de ser una mujer independiente es la de tener un empleo.

En relación al hombre, surge la necesidad de que asuma su dimensión emotiva, faceta que la educación tradicional había relegado a un segundo lugar, por considerarla más propia de la mujer; el hombre entra también dentro de la familia en la rueda del cambio, por la necesidad de tenerse que adaptar a su nuevo papel, más activo, en relación a la paternidad y a unas relaciones conyugales distintas, adoptando una actitud de mayor igualdad; compartiendo su tradicional función de mantener y administrar económicamente el hogar, asumiendo la responsabilidad de compartir las tareas domésticas, el cuidado de los niños, etc.

EL PAPEL DEL HOMBRE Y DE LA MUJER EN LA FAMILIA TRADICIONAL

Las transformaciones más importantes en la familia han venido de la mano de los cambios que se vienen dando en relación a los papeles del hombre y de la mujer.

Las funciones y actividades de la mujer hasta principios de siglo se encontraban fuertemente asociadas a la casa y a la familia:

- En relación al esposo, su cuidado y atención, en una atmósfera de afecto, servicio y sumisión.
- En relación a los hijos: la crianza, protección y educación o transmisión de valores como respeto, buenos modales, hábitos sociales y de forma especial la educación religiosa.
- En relación a la casa: el cuidado de la cocina, la costura, la compra de ropa y muebles, el ajuar y su conservación.

(3) SPITZ, R. A. (1979), p. 43. SPITZ, R. A.: *El primer año de vida del niño.* Aguilar, 1979.

- En ambientes rurales participaba, además, en las labores del campo.
- En ambientes urbanos la mujer aparece también en actividades sociales, de beneficencia, funciones recreativas: el piano, pintura, etc.
- Se atribuían a la mujer como cualidades positivas: ser buena madre, trabajadora, piadosa, servicial, buena organizadora, fuerte, sacrificada, limpia y alegre.

La importancia que se daba a la mujer radicaba fundamentalmente en su papel de madre, en su papel de buena esposa, tener hijos, cuidarlos y educarlos.

Las *funciones tradicionales del hombre,* estaban asociadas a la función pública, al trabajo en el campo o profesional y al mantenimiento económico del hogar.

- En relación a la mujer: amarla, protegerla y cuidarla.
- En relación a los hijos: la ayuda para su propio autocontrol, imponer firmeza y rigidez educativa, en contraposición a la dulzura y condescendencia que se atribuía a la madre.

Sería muy difícil situar el origen y la secuencia de estos cambios en relación a la visión de los papeles del hombre y de la mujer:

- Los principios de la democracia liberal que proporcionó la ideología impulsora para las mujeres de Gran Bretaña, los países de su influencia y EEUU.
- El socialismo marxista, con la afirmación de Marx de que el progreso social debería de ser medido por la posición del sexo femenino.
- Influye la vida industrial y urbana, que modifica el hogar, tradicional dominio de las mujeres: lavadora, agua caliente, platos precocinados, la robotización.

Funciones en relación a: la salud, el ocio y la educación formal y religiosa, pasan a ser asuntos propios de la comunidad y de las iglesias.

Los avances en los reconocimientos de la igualdad de los derechos del hombre y de la mujer han sido posibles:

- Gracias al aumento del nivel cultural de la sociedad.
- Al esfuerzo de muchos movimientos feministas que han irrumpido con fuerza en las estructuras sociales.
- Al esfuerzo de muchas mujeres, que han luchado individual y colectivamente por lograr unas metas personales, consiguiendo los mismos niveles de eficacia que venía logrando el hombre, y todo ello unido:
- a una mayor secularización de la sociedad,
- a una exaltación de la personalidad de la mujer vinculada al fuerte derecho sentido por ella, de lograr su propia libertad y realización personal de una forma distinta a la aceptada tradicionalmente. Hoy más del 50% de la población femenina, piensa que el trabajo fuera de casa es la mejor fórmula para ser independiente y que contribuye fuertemente a su realización personal.

A pesar de la larga historia de los movimientos de liberación de la mujer, en España las diferencias sociales entre hombres y mujeres, han sido aceptadas normalmente como algo natural; por ejemplo, todavía en el código civil de 1958 en el Libro Primero, Título IV sobre el matrimonio, se declaraba: «El matrimonio exige una potestad de dirección que la Naturaleza, la Religión y la Historia, atribuyen al marido».

En la educación, La ley Moyano, vigente hasta 1945, diferenciaba claramente la educación masculina de la femenina.

La Ley de 1945, de Ibáñez Martín, mantenía las escuelas de niños y niñas, en locales distintos y a cargo de maestros y maestras respectivamente. Por esta ley, se crean las escuelas de iniciación profesional: Agrícola, Industrial y Comercial; y para las niñas, además, las enseñanzas de artesanía y labores del hogar.

Todavía en el Decreto del MEC 193 de 2 de febrero de 1967, firmado por Lora Tamayo, en el art. 11, al hablar de la Orientación Profesional Femenina, insiste en que deberá preparar para la vida del hogar, artesanía e industria doméstica.

Hay que esperar a la Ley de Educación de 1970, para encontrar la primera afirmación en relación a una educación no sexista: Esta ley tiene ya por «finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada en lo posible a las aptitudes y capacidades de cada uno».

Hoy, sólo los menores de 35 años, han recibido esta «educación igualitaria» en los centros escolares; pero aún así, han sido educados por sus padres y profesores que podían vivir las diferencias de género como algo bastante normal, en función de la educación recibida por ellos.

El trabajo del hombre y la mujer en casa

Posiblemente los temas más debatidos durante estas últimas décadas en relación a la familia son los relacionados con el trabajo de la mujer dentro y fuera de casa: la aceptación del trabajo de las mujeres fuera de casa lleva implícito, un verdadero cambio en la concepción del género; o una verdadera revolución que va dando paso a una mujer distinta, con los mismos deberes y derechos que el hombre, dentro y fuera del hogar; lo que fuerza a su vez al hombre a mover sus posiciones para asumir su responsabilidad en la incorporación plena al funcionamiento de la familia, en la participación en las tareas del hogar, y en relación a la educación de los hijos.

En este sentido y ateniéndonos a los datos de la encuesta de valores de los españoles, anteriormente citada, pueden sacarse conclusiones importantes:

- La proporción de personas que están *a favor del trabajo de la mujer* en casa no sobrepasa el 50%. En esta defensa siguen pesando los elementos tradicionales que mantenían, y que como se ve, mantienen hoy a muchas mujeres en el hogar: posible sufrimiento del niño pequeño cuando la madre trabaja, reconocer que es más gratificante el papel tradicional de la mujer, centrada en el hogar y en los hijos, o, sencillamente, estar de vuelta de lo que venía entendiéndose como una liberación de la mujer dado que en muchos casos se vive de forma estresante al no haberse incorporado el hombre, sobre todo el mayor de 40 años, a las tareas del hogar.
  La importancia que se da a la participación del hombre en las tareas domésticas ha aumentado muy poco, sólo el 36% lo considera muy importante para la felicidad del matrimonio. La sobrecarga para muchas mujeres del trabajo fuera de casa, añadido a tener que mantener en gran medida el peso de las tareas domésticas, supone otra de las dificultades que la mujer encuentra para compatibilizar ambos trabajos e influye en muchas de sus actitudes.
- Descienden los partidarios del trabajo de la mujer como ama de casa, *sólo el 47% opina que el ser ama de casa puede llenar tanto como trabajar fuera*, y aumenta la opinión en contra de que la mujer lo que realmente quiere es un hogar y unos hijos.
- Hoy es superior el número de mujeres que piensan que no necesitan el hijo para realizarse, el 47% frente al 44% que piensan que sí, el 9% no lo tiene claro; pero también es superior el número de las que piensan que para ella el hijo es más importante que para el hombre.
- En relación al trabajo de la mujer fuera de casa hay un acuerdo total entre los hombres y las mujeres, lo cual supone un consistente cambio social, en la medida en que no es

sólo la mujer la que ha cambiado la idea sobre sí misma, sino que también, y en esa misma medida, ha cambiado la idea del hombre sobre ella.

El trabajo del hombre en el hogar

El cambio llevado a cabo por la mujer en relación a su trabajo y a sus funciones como madre, etc. ha ido removiendo el funcionamiento del hogar, por lo que el hombre ha debido mover ficha, en parte por cambio de mentalidad, y en parte para equilibrar la situación planteada por la mujer. Hoy debe compartir con la mujer las responsabilidades que ésta mantenía tradicionalmente dentro de casa, lo mismo que la mujer comparte el trabajo fuera y contribuye con el salario al mantenimiento del hogar.

El nuevo papel del hombre en el hogar se ha estudiado mediante el análisis de acuerdo y desacuerdo en relación a dos cuestiones como:

- Si en general, los padres son tan aptos para cuidar a sus hijos como las madres,
- o si los hombres son menos capaces que las mujeres para manejar las emociones en las relaciones.

Son dos aspectos para los que la educación tradicional no preparaba al hombre.

Tradicionalmente se preparaba a la mujer para las actividades propias del hogar y para el cuidado de los hijos, se la educaba en una mayor autodisciplina: espíritu de sacrificio, obediencia, resignación, sensibilidad, sometimiento al hombre, etc.; lo que exigía el desarrollo de una mayor fortaleza y riqueza emocional, etc., por eso tradicionalmente se ha considerado a la mujer dotada de un «instinto maternal» y de mayor riqueza emocional. La educación del hombre no atendía las habilidades y destrezas que se requieren para la atención material del hogar ni la atención afectiva de los hijos. Se orientaba a su capacidad para la acción pública, el trabajo profesional y en relación al hogar, para ejercer dureza, firmeza, rigidez, pero en relación a los demás, lo que no le ayudaba a su propio autocontrol y al desarrollo de estas habilidades emocionales en la familia. La sensibilidad y las emociones eran consideradas cualidades más específicas de la mujer.

El movimiento del hombre en el hogar se ha iniciado cuando la mujer llevaba ya recorrido un largo camino; por eso, no es de extrañar que, así como las ideas acerca del trabajo de la mujer fuera de casa estén socialmente aceptadas de forma mayoritaria, en relación al trabajo del hombre en el hogar, aunque no se dude de la capacidad para cuidar a sus hijos, se tienen muchas más reservas en la aceptación de su capacidad para manejarse con las emociones, aspecto importantísimo para las relaciones sociales y por lo tanto para la vida de la familia.

Parece claro que la aptitud para cuidar niños se puede percibir muy condicionada al entrenamiento material y a la práctica, mientras que en relación a las emociones, el menor entrenamiento y todavía el peso tradicional de la emoción como cualidad más femenina, puede estar pesando en el momento de considerar al hombre menos apto. En el fondo estaría nuevamente el debate sobre la igualdad entre el hombre y la mujer.

En relación al trabajo del hombre en el hogar las opiniones del hombre y la mujer discrepan algo: ellos, en general, se consideran tan aptos como las mujeres para cuidar a los hijos, y así son considerados también por ellas, pero se sienten menos capaces que las mujeres para manejarse con las emociones.

El afianzamiento de las actitudes democráticas en casa entre el hombre y la mujer, avanza lentamente, pero sobre una base que augura que, aunque la meta de la

igualdad no esta muy próxima, mantiene una dirección irreversible.

VALORES QUE SE TRANSMITEN EN LA FAMILIA.

Una de las funciones fundamentales de la familia en relación al hijo es la socialización. La familia actúa como mediador entre el niño y la sociedad. Es el primero y más importante configurador cognitivo y emocional. En la familia el niño recibe informaciones acerca de sí mismo, inicia la formación de su autoconcepto, va configurando su autoestima en relación a los valores que se viven en ella; aprende a «ver» y a sentir, y conforme a ella va conformando sus actitudes y configurando sus pautas de comportamiento. La familia contribuye, como ninguna otra institución, a su preparación como persona.

Las influencias que el niño recibe desde fuera son también muchas: los amigos, la calle, los reclamos publicitarios, los estilos de vida de otros grupos, los valores de otras sociedades, entran también a través de la TV, de internet y se asientan en el cuarto de estar como reclamos. Todo un mundo de valores contrapuestos, entran inconexamente a formar parte de la vida cotidiana del niño. En este sentido, los valores de muchos padres entran en conflicto con los valores tradicionales que ellos recibieron. Por otro lado, los padres también van cambiando sus valoraciones, muchas veces también se sienten obligados a adaptarse a las exigencias y necesidades que la sociedad va imponiendo, y el hijo aceptando y exigiendo: necesidades de consumo, ocupaciones y tiempo libre, formas y modos de trabajar. En este sentido el cambio es vertiginoso, facilitado además por el mayor poder adquisitivo de las familias de hoy, en relación a las familias de los sesenta o setenta. La tarjeta de crédito supone también un carné de identidad en este cambio.

Hasta los años sesenta, la sociedad se configuraba sobre la base de unos valores tradicionales: personales, sociales y religiosos, apoyados en modelos educativos, propios de la sociedad de ese momento; estos valores eran transmitidos al niño de forma clara e indiscutible, desde una familia jerarquizada y en una sociedad sobria.

Las cosas han cambiado. Las dificultades que plantea ser padres hoy se ha convertido en un tema recurrente, pero no se han planteado tanto como se debería, las dificultades que el niño y el adolescente encuentran para madurar en un mundo lleno de estímulos inconexos, en el que puede confundirse la imagen real con la digital, en el que la apertura puede no tener fronteras y en el que sin moverse de casa puede acceder a toda la información y conseguir fácilmente lo que quiera.

En relación a este mundo de los valores en casa, es importante conocer cómo se piensa hoy en relación a las cualidades o valores que se transmiten o que deberían transmitirse en la familia, para poder entender mejor lo que está pasando en nuestra sociedad.

En la Encuesta sobre valores se presentó una lista de cualidades, valores que se pueden hacer desarrollar a los niños en casa; para la elaboración de esta lista se tuvieron en cuenta las investigaciones de Rokeach (1973)[4].

Aunque Rokeach en sus investigaciones, presentaba 18 valores terminales y 18 instrumentales, en este estudio sólo se han tenido en cuenta aquellos que parecían más significativos, como son los siguientes:

(4) ROKEACH (1973), pp. 40-47. ROKEACH, M.: *The nature of human values*. New York, The Free Press, 1973.

TABLA I

Cualidades que se pueden hacer desarrollar a los niños en casa, según respuestas del año 1999 (en %)[5]

Buenos modales	86
Sentido de responsabilidad	85
Tolerancia y respeto por los demás	82
Obediencia	48
Independencia	34
Imaginación	33
Sentido de economía y espíritu de ahorro	33
Determinación, perseverancia	27
Trabajar duro o esfuerzo en el trabajo	21
Fe religiosa	20
Abnegación o «espíritu de sacrificio»	3

Durante los últimos años se aprecia un ascenso en el nivel de valoración de las 5 primeras cualidades, destacando el notable aumento de: los buenos modales, el sentido de responsabilidad, la tolerancia y respeto por los demás, la obediencia y la independencia. Ha disminuido la importancia del trabajo duro, lo cual es preocupante, y viene a coincidir con las apreciaciones que hacen muchos centros educativos, en relación al poco esfuerzo y falta de interés en el trabajo escolar que se manifiesta hoy en muchos alumnos y en la observación generalizada de que hoy el niño consigue fácilmente lo que le interesa. Desciende ligeramente la fe religiosa y la abnegación o espíritu de sacrificio, que representaban ya un valor a la baja, sobre todo la última cualidad.

Con el fin de analizar con mayor profundidad el sentido que se está atribuyendo a estas cualidades o la estructura de estos valores, se llevó a cabo un *análisis factorial,* tras el cual aparecieron *4 factores con un sentido bipolar,* que guardan una cierta relación con los citados por Rokeach; pero en este caso la aparición de estos factores, y sobre todo la asociación de las variables o cualidades que aparecen, hace sospechar que algunos de estos valores corren el peligro de ser entendidos o vividos de forma muy superficial o que la cualidad que representa cada uno se percibe con una visión sesgada, lo que no deja de ser preocupante (ver tabla II).

En el polo positivo aparecen las cualidades que se perciben como positivas en relación al factor; en el polo negativo aparecen aquéllas que, aunque se valoren positivamente, se perciben en algún sentido opuestas a las primeras; ciertamente esto viene forzado por la técnica empleada en la encuesta. El encuestado debía elegir o priorizar unas cualidades sobre otras. Aunque todas las cualidades se indican en positivo, el resultado real resulta ser ése: en la vida real, elegir unas cosas lleva implícito renunciar a otras a las que posiblemente no renunciaríamos si no se nos pusiese en la disyuntiva: comprar una cosa y seguir teniendo el dinero, posiblemente elegiríamos las dos,

(5) Andrés Orizo, F. Elzo, J. y otros (2000). op.cit. pp. 145-156.

pero el seleccionar la primera, lleva implícita la renuncia a la segunda. Éste es el sentido de la bipolaridad que da el nombre al factor.

TABLA II

Factor	Polo positivo		Polo negativo		% varianza
1º Independencia-Dependencia	Independencia	0,520	Obediencia	-0,667	14,085
			Fe religiosa	-0,651	
2º Apertura-Autocontrol interior	Tolerancia y respeto	0,695	Trabajo duro	-0,562	12,361
	Sentido de responsabilidad	0,572	Abnegación espíritu de sacrificio	-0,482	
3º Conformismo externo-Espíritu emprendedor	Buenos modales	0,690	Determinación y perseverancia	-0,728	11,191
4º Espíritu expansivo-Espíritu constictivo	Imaginación	0,619	Sentido de econ. y espíritu de ahorro	-0,680	10,084

Primer Factor: Independencia versus Dependencia: los valores que representa este Factor: Independencia, Obediencia y Fe religiosa aparecen como polos opuestos; en positivo la Independencia y en contraposición a ella, la Obediencia y Fe Religiosa, las cuales, aunque en sí mismas no se perciben con carga negativa, en el factor sí aparecen en oposición, por la necesidad de priorizar; esto hace pensar que esas dos cualidades del polo negativo, son asociadas a la sumisión y el sometimiento, opuesto a la independencia, más que en su acepción activa y positiva de aceptación libre, fundamentada en la confianza y en el amor. El lento pero progresivo descenso en la valoración que van haciendo casi todos los grupos, especialmente de la fe religiosa, reafirma la validez de esta hipótesis: podría ser que se estuviera percibiendo más una limitación de la libertad e independencia, que un sentido de apertura hacia lo transcendente. Lo mismo podría ocurrir con la obediencia, que se entiende más como sometimiento ciego que como confianza fundamentada en el afecto y seguridad hacia el otro. Al ser percibidos de esta forma negativa se explica que el niño y el adolescente los rechacen aunque sean estimulados por los padres; éstos posiblemente los perciben también más como una necesidad que como un valor.

Una consideración similar a la anterior se puede hacer en relación al *Segundo factor: Apertura versus autocontrol interior.* La valoración alta de la tolerancia y respeto, y del sentido de responsabilidad, dos rasgos que se asocian a la apertura; y la menor valoración de los segundos: el trabajo duro y la casi nula valoración de *la abnegación, espíritu de sacrificio,* hacen suponer que los dos primeros valores aunque se perciben positivamente, se viven como virtudes blandas: la tolerancia con un carácter pasivo, más como «permitir» y «pasar del otro», que como aceptación activa, la cual supondría una disposición a aceptar al otro, aun estando dispuesto a renunciar a algo que se percibe como bueno para uno mismo; a dar de sí mismo, cuando esta aceptación del otro así lo exija. Es difícil concebir una responsabilidad, sin una disposición a trabajar duro, a la abnegación y el espíritu de sacrificio o renuncia a intereses particula-

res; así como concebir la tolerancia real o aceptación positiva del otro, sin la exigencia, saber ceder, dar de sí mismo, renunciar a derechos propios; lo que se entiende como abnegación, la cual se valora muy poco.

Estos déficits ponen de manifiesto la carencia de unas necesidades que deberían ser básicas en la educación familiar: el autocontrol, la autodisciplina son una de las virtudes duras o cualidades que requieren un entrenamiento especial y que hoy desgraciadamente no se estimula, posiblemente porque muchos padres han entrado también en la rueda de la valoración de la vida fácil, del hedonismo, de la reclamación de derechos. Desde el punto de vista sociológico, este dato coincide con los obtenidos por Ronald Inglehart (1998)[6] donde afirma que las sociedades con grandes proporciones de población postmaterialista, tienden a no dar importancia «al trabajo duro» entre las cualidades que deben transmitirse al niño; en cambio, resaltan la tolerancia e imaginación.

Resulta preocupante la poca importancia que se presta al autocontrol: trabajo duro y abnegación como cualidades a transmitir, en cuanto que constituyen uno de los pilares de la socialización y la consistencia para las otras cualidades que corren el peligro de situarse en un plano de puro idealismo, sin consistencia real. *La misma tendencia se percibe en los dos últimos factores,* y en el mismo sentido, no por lo que afirman de positivo, cuanto por la contraposición que suponen a otros valores como: la determinación y perseverancia y el sentido de la economía y espíritu de ahorro, lo que confirma la menor importancia que se da a las virtudes duras que implican exigencia y autocontrol personal, frente a otras que aparecen en el polo positivo, pero que pueden quedar carentes de contenido y de eficacia, al no estar acompañadas por las cualidades o virtudes duras; es decir, los valores instrumentales se plantean en la familia de una forma que puede ser difícil que ayuden al niño a conseguir esos valores finales hacia los cuales se trata de orientar.

Desde la psicología, psicopedagogía, educación, se trata de descubrir cuáles son los valores que favorecen esta socialización; autores como: Rogers, Tausch y Tausch, Maslow o Goleman, insisten en el desarrollo de cualidades como: facilitar el desarrollo del concepto de sí mismo fuerte y positivo, de la autoconfianza, la autodisciplina, las dotes de la inteligencia social y emocional y el sentido de responsabilidad. Es importante relacionar este marco de referencia con el que se viene valorando en la encuesta. Posiblemente, entre lo que se transmite está el autoconcepto fuerte y la autoconfianza; no se atiende suficientemente la autodisciplina, y quedan algo desfondados algunos aspectos de la inteligencia social y emocional y la responsabilidad, por la carencia en la fundamentación en las virtudes duras, cuya transmisión queda en entredicho.

En general los valores educativos, se mueven en una atmósfera algo más idealista, pero carente de cimentación, en relación a lo expresado con respecto al 2º factor. En gran medida, la carencia de las que podríamos llamar virtudes sólidas o duras: espíritu de sacrificio, trabajo duro, determinación, perseverancia, puede llevar a la ineficacia, o situar en una dimensión de puro idealismo, carente de realidad a esos otros valores que dicen considerarse importantes: por ejemplo: ¿Cómo se puede ser tolerante cuando la aceptación del otro exige una renuncia, espíritu de sacrificio, para el cual no se ha sido entrenado? o ¿cómo se puede ser responsable sin espíritu de sacrificio, trabajo duro y ser perseverante y autodisciplinado? Algunas de estas carencias pueden explicar comportamientos que hoy se ven en muchos niños y ado-

(6) INGLEHART (1998), op.cit. p. 116.

lescentes: la incapacidad para posponer una necesidad sentida «yo» «quiero» «ahora», la tendencia al hedonismo y la vida fácil, las dificultades para tomar aquellas decisiones que les exijan algún esfuerzo, la reafirmación de los propios derechos sin dar cabida a la gratuidad, es decir, el hacer algo por alguien sin estar obligado a ello, etc.

En el mundo occidental estamos ante la generación que tiene más medios de los que ha tenido cualquier otra a lo largo de la historia para prepararse personalmente, pero tal vez esta generación experimenta dificultades muy importantes por la excesiva riqueza de estímulos descontrolados que recibe y por las carencias en la educación. El problema es muy serio; hay que rescatar, junto al esfuerzo que se hace por el afianzamiento personal como la capacidad de independencia y la autonomía, valores con frecuencia de tinte individual, otros valores frecuentemente más olvidados como la sensibilidad, la capacidad humana para entender a los demás, para ponerse en el lugar de otros, el coraje, el esfuerzo, el espíritu de sacrificio, el desarrollo, en definitiva, de la inteligencia emocional.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS ORIZO, F.: *Sistemas de valores en la España de los 90.* Monografías. Madrid, CIS, 1996.

ANDRÉS ORIZO, F.; ELZO, J. y otros: *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La encuesta Europea de valores en su tercera edición.* Ed. S.M. y Universidad de Deusto, 2000.

ANTOINE, J.: *Valeurs de société et estratégies des entreprises.* Paris, PUF, 1996.

ELZO, J. (dir.) y otros: *Jóvenes Españoles 1999.* Madrid, S.M., 1999.

ESTER, P.; HALMAN, L. y MOOR, R. DE: *The individualizing Society. Value Change in Europe and North America.* Tilburg University Press, 1993.

MASLOW, A.: *El hombre autorrealizado.* Barcelona, Kairos, 1991.

PERREZ, M.; MINSEL, B. y WIMMER, H.: *Eltern verhaltenstraining.* Salzburg, Otto Müller Verlag, 1974.

ROKEACH, M.: *Understanding human values.* New York, The Free Press, 1979.

Tablas e UESG: Values Survey Results. 1990.

LA FAMILIA COMO PARADIGMA

LLUÍS FLAQUER (*)

RESUMEN. En un contexto de individualización de las relaciones sociales asociado con el declive de la tradición patriarcal, uno de los mayores retos con los que se enfrenta la socialización familiar es la generación y transmisión de nuevos valores. En este sentido, la familia puede ser considerada paradigma de la sociedad multicultural en la medida en que ejemplifica la conjugación de los principios presuntamente antitéticos de igualdad y diferencia así como la fusión entre el particularismo y el universalismo. De la misma forma que el mundo público nos ofrece un paradigma de gobierno democrático aplicable al universo privado, es posible que de la organización de la familia se puedan extraer enseñanzas útiles para la estructuración del espacio público.

La individualización de las relaciones sociales constituye una de las notas más distintivas de nuestra era. Esta tendencia no se manifiesta como antaño en la esfera pública, sino que ha penetrado con fuerza en la vida privada, donde asistimos a un intenso proceso de erosión de la tradición familiar, que dimana ante todo de la pérdida de legitimidad del patriarcado.

El reconocimiento de la igualdad entre mujeres y varones, el acortamiento de las distancias entre padres e hijos, la acentuación del clima emocional en el universo familiar y el relajamiento de los métodos de socialización autoritarios y represivos, configuran un nuevo panorama en el que resulta imperativo replantear el sentido de la educación.

El cuestionamiento de la tradición patriarcal implica construir relaciones interpersonales sobre unas bases remozadas, si bien esto crea una sensación de incertidumbre. Al margen de patrones inveterados legados por el pasado, para relacionarse entre ellos, los actores familiares deben forjar fórmulas de entendimiento que sean reflejo de sus nuevas circunstancias. Este empeño puede, sin duda, reportarles un gran enriquecimiento personal, al tiempo que requiere considerables desvelos e inusitadas dosis de imaginación. A veces, también puede sugerir la tentación de la desmovilización y de la renuncia. En todo caso, crea un caldo de cultivo para la anomia.

Una de las grandes lacras de la modernidad es la pérdida de sentido. Hasta ahora, las sociedades desarrolladas nunca habían disfrutado de cotas de prosperidad tan elevadas; en cambio, es en nuestro presente cuando cunde un mayor desaliento ante un futuro incierto así como una postración

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

más pesada ante una existencia inane. Elevar pugnas y ajetreos cotidianos a fundamento y razón de ser de nuestra vida constituye un señuelo demasiado atractivo en el mundo de hoy.

La falta de sentido de los objetivos y de las reglas que rigen la cultura pública de nuestras sociedades tiene una incidencia determinante en la efectividad de los procesos educativos, tanto en la familia como en la escuela (Postman, 2000). En ausencia de patrones claros sobre los valores y las normas que deben transmitirse, puede llegar a primar el empirismo y la experimentación en la determinación de los contenidos educativos. Lo más grave es que la penuria de significados compartidos en lo que respecta a las finalidades últimas de la educación, hace que el aprendizaje carezca de sentido y pueda convertirse en una simple rutina. En todo caso, la renovada búsqueda de identidad y de raíces de la que somos testigos en las sociedades modernas no es más que uno de los indicadores de esta desazón provocada por los procesos de individualización y de pérdida de la comunidad.

Ante este panorama de cambio e inestabilidad, la familia puede desempeñar la función de célula generadora de nuevos valores, surgidos como respuesta a las situaciones y coyunturas con que los humanos nos enfrentamos. Por supuesto, gran parte de nuestras actuaciones vienen dictadas por la experiencia acumulada a lo largo de los años. Solemos tratar de resolver los problemas mediante soluciones acreditadas como buenas en casos anteriores similares. Sin embargo, cuando varían los parámetros no tenemos otra opción que lanzarnos al vacío y proponer remedios cuya efectividad y alcance todavía no están muy claros. El dinamismo de la modernidad hace que la matriz de condicionantes y oportunidades que se proyecta sobre nuestras vidas esté sometido a avatares de intenso cambio que exigen respuestas distintas a las del pasado. Son esas prácticas, fruto de la acción de los individuos dentro del marco de los determinismos de la estructura social, las que dan nacimiento a nuevos valores.

El arrinconamiento de la tradición patriarcal, la irrupción de las fuerzas de la modernidad en el interior del espacio doméstico y la individualización de las relaciones familiares, tres procesos que acompañan la transición a un modelo remozado de familia, representan una ocasión favorable para la creación de valores inéditos, ya que una educación reflexiva es esencialmente innovadora: Uno de los mayores retos con que se enfrenta hoy la socialización familiar es la ruptura de la tradición, pero al mismo tiempo esta circunstancia nos brinda una oportunidad sin parangón para dar vida a una nueva cultura familiar. Los actores familiares tienen ante sí varias posibilidades:

- Una primera opción es la relegitimación de la tradición. No todas las tradiciones deben ser descartadas por el mero hecho de pertenecer a un pasado remoto o a un régimen familiar asentado en principios radicalmente distintos de los actuales. Algunas pueden seguir siendo válidas con la condición de pasar por la criba reflexiva antes de ser finalmente aceptadas. Dicho de otra forma, deben ser justificadas racionalmente en lugar de ser fruto de la rutina y de la repetición monocorde. Así, por ejemplo, en nuestra sociedad de consumo no vendría mal rehabilitar la antigua cultura de la austeridad y del trabajo. Es cierto que en las colectividades de antaño dichos valores provenían más de la necesidad que de la virtud, de la escasez que de la reflexión y de la coherencia moral, pero hoy el problema es cómo comportarse ordenadamente en una situación de abundancia (Cardús, 2001).
- De la misma forma, considero que la sociedad occidental, en compara-

ción con otras culturas, fomenta mucho menos la madurez personal. La madurez viene dada por una toma de conciencia del sentido de los propios límites en tanto que nuestra civilización promueve más bien la omnipotencia de los individuos. La arrogancia occidental dimana de nuestro convencimiento de que todo es posible, tanto en el campo de la ciencia como en el de la vida, pero hoy todo nos indica que la naturaleza nos impone unos límites que deberíamos aceptar. Sobre todo, me refiero al hecho de que la capacidad de nuestro planeta está siendo desbordada por el crecimiento económico y demográfico, con consecuencias conocidas por todos, como el cambio climático, la reducción de la biodiversidad, la degradación del medio ambiente y la necesidad de repartir más equitativamente los recursos existentes entre todos los pueblos de la humanidad.

- También quisiera referirme a la revalorización de la solidaridad entre generaciones y parientes en un contexto como el nuestro, en que el escaso desarrollo del Estado asistencial impone a la familia unas cargas que en otros países asumen las agencias de bienestar. El llamado familiarismo mediterráneo se basa justamente en adjudicar a los hogares la prestación de ayudas y servicios a sus miembros y allegados en situación de necesidad, por lo cual la provisión del bienestar tiende a depender más de estrategias privadas que de medidas públicas (Flaquer, 2000). Aquí nos encontramos con la rehabilitación de antiguas virtudes, que en este caso puede servir de coartada ante la insuficiente voluntad política para impulsar el crecimiento del Estado de bienestar.

- Una segunda respuesta podría ser la recepción más o menos crítica de modelos dominantes, implícitos en los principios de organización de nuestras sociedades y vehiculados por los medios de comunicación de masas. Resulta fácil, especialmente desde la óptica de la mayoría de los sistemas morales tradicionales, verter reproches sobre el consumismo, el hedonismo, la competitividad, el culto al cuerpo, la idolatría de la juventud y la belleza y la cultura del ocio, por no mencionar mas que algunos de los valores que se han convertido en las bestias negras de nuestra civilización. Debemos considerar, sin embargo, que dichas tendencias no representan más que excrecencias o excesos de otras virtudes, que constituyen elementos centrales y básicos en nuestro ordenamiento jurídico, político y social. Así, la práctica de la libertad, la igualdad de oportunidades y el respeto de los derechos humanos requieren para su ejercicio un mínimo de individualismo. Sin él no podría haber autonomía moral y por lo tanto tampoco podría exigirse responsabilidad a los actores sociales (Camps, 1993). Otra cosa es que a menudo se ponga más énfasis en la reivindicación de los derechos y se olvide la necesaria responsabilidad que debe acompañar nuestra condición de ciudadanos. En el caso de la familia, no debemos olvidar que la individualización constituye un requisito indispensable de lo que podríamos llamar la *democracia privada*. Sin unas personas con plena independencia económica, que presten su adhesión voluntaria al propósito de vida en común no forzada por determinadas circunstancias que imponen su sujeción, no puede desarrollarse un proyecto familiar autónomo, libre e igualitario.

- La tercera posibilidad es la producción de nuevos valores acordes con

la transición a una sociedad postindustrial. Una era menos basada en la centralidad del trabajo que las anteriores requiere una educación en y para el ocio; algo difícil, teniendo en cuenta que cierta disciplina constituye un elemento clave en todo proceso de socialización. Formar unos individuos que sepan hacer un uso creativo y responsable de su tiempo libre supone que las familias sepan crear un orden propio, más allá de las meras necesidades materiales.

Con el nombre de *postmaterialismo* se ha designado justamente el cambio cultural experimentado por las sociedades occidentales en las últimos decenios, consistente en la potenciación de la calidad de vida frente al crecimiento económico y a la acumulación de capital sin freno, así como en la tendencia a estimar cada vez más los aspectos expresivos de la acción en detrimento de los instrumentales. Se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que los valores de los nuevos movimientos sociales se inscriben dentro de esta amplia matriz. La defensa de los derechos humanos, la solidaridad con los desfavorecidos, el humanitarismo y la aversión a la violencia, el pacifismo, el ecologismo y la protección del medio ambiente, el amparo de la infancia o el feminismo son algunas de las orientaciones culturales que hallamos en las sociedades modernas avanzadas, cuya aparición en décadas recientes acompaña los procesos de individualización y coincide con el declive del fordismo y la tendencia a la globalización.

La familia constituye uno de los marcos privilegiados donde se nutren y transmiten estos nuevos valores. No disponemos de estudios especializados sobre los procesos a través de los cuales se generan dichas pautas ni de los mecanismos mediante los cuales se endosan a las próximas generaciones. En todo caso, está claro que tratándose de preferencias de tipo primario su inculcación se produce de manera mucho más eficaz en la familia que a través del sistema educativo. En este sentido, la familia tiene un papel relevante como escuela de civismo y ciudadanía. Así, la participación de los ciudadanos en los movimientos sociales, el espíritu democrático y patriótico, el respeto por la diferencia, la capacidad de diálogo y negociación, el estímulo al asociacionismo y el fomento de la sociedad civil son virtudes que se adquieren sobre todo en el entorno familiar.

Uno de los méritos del movimiento comunitarista ha sido llamar la atención hacia el hecho de que las instituciones no nacen en el vacío, sino que se nutren de valores y nociones morales. Uno de los cometidos que la familia puede desempeñar con éxito y acierto es educar a los niños no tanto en la exigencia y reivindicación de los derechos, sino en la importancia del cumplimiento de las obligaciones. Para que los ciudadanos sean formados en el sentido de la responsabilidad, no hay mejor ejemplo que el recibido cuando son niños en el ambiente familiar. Al contrario, resulta muy difícil que los educandos se embeban de virtudes públicas y de valores postmaterialistas cuando existe una disonancia axiológica entre los contenidos educativos que se transmiten en la escuela y en la familia.

Una de las formas a través de las cuales la familia puede contribuir a formar ciudadanos activos y comprometidos es mediante un mejor conocimiento de las necesidades del otro. Sin duda, el aprendizaje de la empatía y del respeto por la personalidad, ideas o preferencias de los demás constituye un requisito indispensable para el ejercicio del diálogo y del intercambio, tanto en el ámbito privado como en el público; pero sobre todo supone un valor añadido en una sociedad cada vez más plural desde el punto de vista cultural. Asimismo, el control de las emociones y de los sentimientos inherente al desarrollo de lo que se ha dado en llamar la *inteligencia*

emocional no sólo es necesario para el éxito en la vida sino para el fomento de la tolerancia y la interacción entre las distintas culturas.

En este contexto, la familia puede ser considerada como una metáfora de la sociedad multicultural. En las sociedades occidentales de principio de siglo, los espacios público y privado se reflejaban entre sí cada vez más. Ya transcurrió la época en que la familia era un coto cerrado a las influencias del exterior, donde primaban unos valores disonantes con los que imperaban en el espacio público (universalismo, logro, individualismo). La familia nuclear privada se hallaba simbólicamente aislada del resto de la sociedad, abierta y competitiva, no tanto para preservar la calidez emocional que presuntamente se daba en su seno, sino en la medida en que su carácter premoderno contrastaba con los principios dominantes que regían la organización social en su conjunto. Con la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la creciente individualización de las relaciones privadas y una mayor penetración del mercado y del Estado en el espacio familiar, actualmente se da una permeabilidad mucho mayor entre los ámbitos público y privado, que favorece una fecundación mutua así como un trasvase de conceptos y experiencias entre ambos.

En todas las sociedades las relaciones familiares y de parentesco han servido de modelo para la configuración simbólica de las comunidades políticas. Los términos de parentesco (padre, madre, hijo, hermano) se han utilizado a guisa de lenguaje para pergeñar imágenes de cómo debían ser las relaciones entre gobernantes y gobernados. Un buen rey debía ser como un padre para sus súbditos, la fraternidad como virtud republicana encontraba su fundamento en el hecho de pertenecer todos a una misma patria. No pretendo ensalzar esos usos lingüísticos que, al fin y al cabo, a menudo están asociados con un paternalismo ajeno a los principios de una sociedad democrática. Tan sólo quisiera reflexionar sobre la utilidad de concebir la familia como paradigma de la sociedad multicultural en la medida en que ejemplifica la conjugación de los principios presuntamente antitéticos de igualdad y diferencia.

En efecto, uno de los retos que plantea el avance hacia sociedades con una creciente diversidad cultural es la compatibilidad entre la igualdad de oportunidades, requisito para la potenciación del talento de todos los ciudadanos y su acceso equitativo a los bienes públicos (ya sean oportunidades laborales o bien recursos culturales) con el reconocimiento y la aceptación de la diferencia entre los miembros de distintas culturas. El hecho de que los principios democráticos hayan penetrado en la familia trae consigo una aproximación entre lo público y lo privado. De la misma forma que el mundo público nos ofrece un paradigma de gobierno democrático aplicable al universo privado, es posible que de la organización de la familia se puedan extraer enseñanzas útiles para la estructuración del espacio público.

En las colectividades culturalmente heterogéneas como Estados Unidos, hasta hace un par de décadas la preservación de la identidad étnica se hallaba a cargo de la familia. De la misma forma que las creencias religiosas se transmitían básicamente en el entorno familiar, las tradiciones de los grupos culturalmente minoritarios eran conservadas en el espacio privado. Con el advenimiento del multiculturalismo, la etnicidad salta a la palestra pública. Se trata de un movimiento de amplio calado, paralelo a la confusión entre lo privado y lo público a la que aludía más arriba, por el cual preferencias antes privadas se convierten en objeto de debate público (Flaquer, 1999). Las políticas familiares, la emancipación de las mujeres, la violencia doméstica o el derecho al aborto son algunas de las cuestiones que antes eran de índole estrictamente privada y ahora merecen la aten-

ción de todos los ciudadanos. Con la diversidad cultural sucede algo parecido, pero se trata de un movimiento a dos bandas porque ello también significa plantear en el interior de la familia los temas de la igualdad y la autonomía, que siempre han sido asuntos públicos por antonomasia. En la medida en que la familia se torna potencialmente democrática, es comprensible que la igualdad de derechos y el alcance de la ciudadanía, antes sólo planteados en el dominio público, pasen ahora a tener también una dimensión privada.

Mi propuesta es que las relaciones que se establezcan en el seno de la familia pasen a ser referente para la organización del espacio público. En pocas palabras, es preciso importar igualdad dentro de la familia y exportar diversidad fuera de ella. Si queremos avanzar hacia una familia democrática, es necesario que el movimiento a favor de la igualdad, surgido en el espacio público, tenga una traducción en la esfera privada. Para que hombres y mujeres puedan ser ciudadanos de pleno derecho y participar en igualdad de condiciones en el ámbito político y económico, debe de haber un reparto más equitativo de cargas y obligaciones familiares. Ello se podrá lograr con una mayor participación de los varones en las responsabilidades familiares, pero sobre todo con unas políticas familiares más generosas y con una mejor conciliación entre la vida laboral y familiar, favorecidas por medio de medidas públicas.

Por otra parte, en las relaciones familiares la atención a la diferencia siempre ha sido ha sido algo natural y espontáneo. No parece que en la familia haya una contradicción entre tratar por igual a todos los hijos, chicos o chicas, y atender a sus necesidades particulares. El hecho de que para los padres sus hijos sean singulares, únicos y distintos no quita que puedan ser al propio tiempo iguales en lo que respecta a la educación o la sucesión, por ejemplo. Así pues, la familia constituye una de las mejores ilustraciones de la fusión entre el particularismo y el universalismo.

Lo mismo sucede con el género: hombres y mujeres pueden ser a la vez diferentes e iguales. Diferentes por su biología, por su capacidad de traer hijos al mundo y tal vez por sus distintas estrategias reproductivas; iguales, en cuanto que las mujeres ya han demostrado que podían emular e incluso superar a los hombres ya sea en el campo educativo, laboral o cualesquiera otras actividades. Anteriormente me he referido a la necesidad de aumentar las cotas de igualdad en el interior del universo familiar, especialmente en lo que se refiere a la dimensión de género. Si no fuera así, las mujeres, cada vez con mejores credenciales educativas y con una participación creciente en el mercado de trabajo, se sentirían injustamente maltratadas. Es preciso desarrollar normas de equidad en cada unidad familiar que reflejen un reparto equitativo de cargas entre los miembros del hogar y combinen igualdad y diferencia en dosis que sean aceptables para ellos.

En el caso de los niños, combinar criterios de igualdad con el necesario reconocimiento de la diferencia, plantea mayores dificultades. Por supuesto, debe respetarse su dignidad y sus derechos como menores, pero el proceso educativo requiere que los padres conserven un ascendiente sobre ellos. Al mismo tiempo, a medida que van madurando, conviene que vayan asumiendo sus responsabilidades y que participen de alguna forma en la toma de decisiones, al menos en lo que respecta al ámbito que les concierne. La clave de una socialización adecuada consiste en saber mantener un equilibrio entre estos elementos, cosa no siempre fácil.

Ante esta propuesta se podrían presentar diversas objeciones:

- En primer lugar, es harto conocida la desconfianza de los reformadores sociales con respecto a la familia. Teniendo en cuenta que se conside-

ra como depositaria de la tradición, del sentimiento religioso y de la identidad, es comprensible que desde el *Siglo de las Luces* la familia haya sido vista con suspicacia por el pensamiento progresista al constituir supuestamente un poderoso freno para el avance de la libertad y de la igualdad. Ya sea porque se estimaba como un peligro que ciertas prácticas políticas y económicas fueran modeladas de acuerdo con principios de parentesco (relaciones de patronazgo y clientelismo), ya sea porque determinados valores familiares eran reputados como inductores de la reproducción de la desigualdad, a pesar de los esfuerzos de igualar oportunidades en el sistema educativo, la familia era considerada, si cabe, como un antimodelo de lo que debía ser el mundo público. Sin embargo, si se acepta mi tesis de la creciente homologación entre los espacios público y privado desde el momento en que la familia deja de ser un enclave premoderno en una sociedad cada vez más sometida al influjo del mercado y del Estado, este reparo cae por su propio peso.

- En segundo lugar, de la propuesta anterior se podría desprender mi defensa hacia la tesis de que tal vez debería tratarse a las culturas minoritarias atendiendo a su condición infantil. Nada más lejos de mi pensamiento. Precisamente, a menudo se guardan las formas al tiempo que se mantienen las disparidades existentes ya sea entre pueblos o determinadas categorías de individuos, lo cual redunda en su discriminación. Las diferencias de género representan un caso obvio. No niego que se trata de un asunto bastante espinoso, ya que resulta harto difícil trazar la línea entre el paternalismo y el proteccionismo, entre el reconocimiento de la diferencia y la ratificación de la desigualdad. Sin embargo, sí hay una frontera clara entre tratar de aprovechar las debilidades de los grupos que se hallan en una situación de inferioridad para explotarlos y conculcar sus derechos, o bien respetar su dignidad, evitar perjudicarlos y trabajar para su emancipación. En este sentido, se pueden valorar positivamente las diversas experiencias de la llamada discriminación positiva o acción afirmativa. Tratar exquisitamente igual desde un punto de vista formal a grupos sociales, categorías de la población o naciones, dotados de organizaciones sociales muy dispares o que presentan grados muy diversos de desarrollo económico, es una manera de mantener los privilegios de aquellos que controlan las reglas del juego y que, por lo tanto, las conocen tan a fondo como para poder competir con ventaja e incluso cambiarlas cuando más les convenga. Con todo, no se debe olvidar que el gueto, el bantustán o la reserva india, so pena de preservar la diferencia y la autarquía de las poblaciones oprimidas, tampoco contribuyen en gran medida a su manumisión, sino más bien a todo lo contrario.

En las sociedades modernas avanzadas, el binomio igualdad-diferencia se configura como una de las matrices básicas para el troquelado de las relaciones sociales, tanto en el ámbito público como en el privado. En cada campo de actividad debe hallarse la fórmula que permita conjugar la necesidad de igualdad con el reconocimiento de la diferencia. Un paradigma que combine equidad y diversidad parece un patrón sumamente apropiado para una sociedad en la que el pluralismo cultural se está convirtiendo en una realidad cada vez más afianzada. Al mismo tiempo, parece

conveniente que, tanto en la escuela como en la familia, los niños sean educados teniendo en cuenta estas nuevas circunstancias. En este sentido, debemos saber aprovechar el caudal de experiencias del campo familiar, donde resulta posible conjugar universalismo y particularismo sin contradicción aparente. La familia que está emergiendo, más abierta a las influencias del exterior que la de antaño y, por consiguiente, más democrática e igualitaria, puede también brindar ideas para la organización de la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, I.: *La nueva familia española.* Madrid, Taurus, 1999.

BECK, U.: *Democracy Without Enemies.* Cambridge, Polity Press, 1998.

BÉJAR, H.: *El ámbito íntimo: Privacidad, individualismo y modernidad.* Madrid, Alianza, 1988.

CAMPS, V. y GINER, S.: *Manual de civismo.* Barcelona, Ariel, 1998.

CARDÚS, S.: *El desconcierto de la educación.* Barcelona, Ediciones B, 2001.

CASTELLS, M.: *The Information Age: Economy, Society and Culture.* London, Blackwell, 1996.

COUSINS, C.: *Society, Work and Welfare in Europe.* London, MacMillan, 1999.

ESPING-ANDERSEN, G.: *Social Foundations of Postindustrial Economies.* Oxford, University Press, 1999.

FLAQUER, L.: *De la vida privada.* Barcelona, Edicions 62, 1982.

— *La estrella menguante del padre.* Barcelona, Ariel, 1999.

— «Is there a Southern European model of family policy?», en ASTRID PFENNING y THOMAS BAHLE (eds.): *Families and Family Policies in Europe. Comparative Perspectives.* Frankfurt a.m./New York, Peter Lang, 2000, pp. 15-33.

FRANKL, V. E.: *El hombre en busca de sentido.* Barcelona, Herder, 1999.

HELD, D.: *La democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita.* Barcelona, Paidós, 1997.

KELLERHALS, J. et al.: *Mariages au quotidien: Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale.* Lausanne, Éditions Pierre-Marcel Favre, 1982.

KYMLICKA, W.: *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights.* Oxford, Oxford University Press, 1995.

POSTMAN, N.: *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola.* Barcelona, Eumo Editorial, 2000.

PRINGLE, K.: *Children and Social Welfare in Europe.* Buckingham and Philadelphia, Open University Press, 1998.

RODRIGO, M. J.; PALACIOS, J. (eds.): *Familia y desarrollo humano.* Madrid, Alianza, 1998.

SARTORI, G.: «Multiculturalismo contra pluralismo», en *Claves de Razón Práctica,* 107 (2000), pp. 4-8.

LOS JÓVENES ESPAÑOLES DE LOS AÑOS NOVENTA: FORMACIÓN, TRABAJO Y CONVIVENCIA

MIGUEL REQUENA (*)

RESUMEN. El presente trabajo tiene por objeto principal analizar las formas de convivencia de los jóvenes españoles a lo largo de los años noventa. Durante gran parte de dicha década los jóvenes han ampliado su nivel formativo y han logrado un acceso creciente a la educación universitaria, pero lo han hecho bajo las condiciones de una creciente dependencia doméstica respecto a sus familias de origen: la proporción de jóvenes que vivían en casa de sus padres ha crecido; asimismo, la edad promedio a la que los jóvenes se emancipaban de sus familias ha sido cada vez más alta. La mayor dedicación a los procesos de aprendizaje no es la única clave que explica su creciente dependencia familiar, la cual hay que interpretar también como un producto del reiterado deterioro de la estructura de oportunidades (laborales, residenciales y relacionales) para la emancipación en la que se han movido los jóvenes españoles. Sin embargo, a partir de 1997 la situación ha comenzado a variar para los jóvenes españoles: el cambio del ciclo económico y el consecuente crecimiento de las oportunidades de empleo, amén del logro de niveles más altos de estabilidad contractual en sus relaciones laborales, parece haber ampliado su capacidad de emancipación familiar en unos momentos en los que la dedicación al esfuerzo formativo da señales de haber detenido su crecimiento.

A menudo se insiste, con razón, en el hecho de que las nuevas generaciones de jóvenes españoles son las más formadas de nuestra historia. En efecto, nunca hasta ahora hubo en España tal cantidad de jóvenes con un nivel formativo tan alto; nunca hasta ahora un número tan elevado de jóvenes dedicaba en nuestro país tanto tiempo de sus vidas al aprendizaje formalizado que proporcionan las instituciones educativas; nunca hasta ahora la enseñanza universitaria había acogido a tantos estudiantes en su seno. ¿En qué condiciones de convivencia se ha producido ese crecimiento del nivel formativo de los jóvenes españoles? Por lo que sabemos, el crecimiento del nivel educativo de los jóvenes se ha venido combinando en España al menos desde la segunda mitad de los años setenta con una señalada prolongación de

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia. (UNED).

El autor desea expresar su agradecimiento a Teresa Jurado y Luis Garrido por las sugerencias y comentarios que hicieron a una versión previa de este artículo. Los posibles errores que hayan sobrevivido a las críticas que con tanto acierto y amabilidad formularon son responsabilidad exclusiva del autor.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

la dependencia familiar, un fenómeno que está estrechamente asociado al retraso en el acceso a la vivienda de uso propio y en la integración en el mercado de trabajo; y que, a su vez, ha tenido consecuencias de mayor importancia para la organización del ciclo vital de individuos y familias, como son la demora en la formación de la pareja y la posposición de la fecundidad (Garrido y Requena, 1996).

El objeto del presente trabajo es poner de manifiesto cómo ese aumento de la formación de los jóvenes ha tenido lugar bajo las condiciones de una creciente dependencia doméstica respecto a sus familias de origen durante los últimos años ochenta y primeros noventa. En ese período creció la proporción de jóvenes que vivían en casa de sus padres; asimismo, la edad promedio a la que los jóvenes se emancipaban de sus familias fue cada vez más alta. Obviamente, la mayor dedicación a los procesos de aprendizaje no es la única clave que explica esta creciente dependencia familiar de los jóvenes, que hay que interpretar también como producto del reiterado deterioro de la estructura de oportunidades (laborales, residenciales y matrimoniales) para la emancipación en que se han movido los jóvenes españoles. En todo caso, cabe subrayar que, a diferencia de lo que sucede en otros países, y en especial a diferencia de la típica pauta de emancipación juvenil en el mundo anglosajón, la prolongación de los períodos formativos y el acceso creciente a la enseñanza universitaria han venido a coincidir con una cada vez más intensa dependencia familiar.

Sin embargo, a partir de 1997 la situación ha comenzado a variar para los jóvenes españoles: el cambio de los ciclos demográfico y económico, y el consecuente crecimiento de las oportunidades de empleo, amén del logro de niveles más altos de estabilidad contractual en sus relaciones laborales, parecen haber ampliado la capacidad de emancipación familiar de los jóvenes en unos momentos en los que la dedicación al esfuerzo formativo da señales de haber detenido su crecimiento. Todo ello ha hecho disminuir durante cuatro años consecutivos, por primera vez en 25 años, los niveles agregados de dependencia familiar de los jóvenes en nuestro país.

DEPENDENCIA FAMILIAR DE LOS JÓVENES

¿En qué consiste la dependencia familiar de los jóvenes y cómo consiguen éstos eludirla? En un sentido lato, el concepto de dependencia se refiere a la cobertura de ciertas necesidades básicas por parte de una entidad –bien individual, bien colectiva– que no coincide con el elemento dependiente: se depende de la persona o grupo que proporciona los bienes, servicios o relaciones que satisfacen las necesidades que están en el origen de la dependencia. Como se sabe, la constitución psicofísica de la especie obliga a los seres humanos a períodos muy prolongados de dependencia durante sus primeros años de vida, siendo la familia la instancia social que típicamente viene a satisfacer las necesidades de sus miembros dependientes. Ahora bien, la organización familiar para la cobertura de las necesidades de los dependientes admite una gran variedad de soluciones en lo que se refiere a la duración de sus períodos de dependencia. Precisamente uno de los sentidos sociológicos de las diferentes edades es que establecen las fronteras entre esas situaciones de dependencia, sus variados contenidos y sus distintos alcances. En las sociedades contemporáneas, por ejemplo, las trayectorias de transición al mundo adulto se dilatan y la frontera de la juventud se desplaza hasta edades muy avanzadas; por así decir, se es joven durante mucho más tiempo.

En términos generales, se puede entender operativamente la dependencia como el coste de oportunidad de abandonar al agente que la soporta, es decir, de

eludir al individuo o grupo, a la persona o institución, que provee los bienes con que se satisfacen las necesidades que dan lugar a la posición dependiente. La dependencia se identifica, en este sentido, con lo que Albert Hirschman (1977) denomina coste de salida de un grupo para sus miembros. Como ha señalado Hechter (1987, p. 46), el grado de dependencia se mide como «la diferencia entre el valor que para un miembro tiene pertenecer al grupo y el valor que obtendría de su mejor alternativa, teniendo en cuenta todos los costes relativos a la transferencia». El grado de dependencia es, lógicamente, una función del valor de esa diferencia. Cuanto más cuesta adquirir los bienes y servicios que provee un grupo fuera de ese grupo, es decir, cuanto mayores son los costes de salida del grupo, más dependientes son sus miembros. Por el contrario, cuando el precio de los bienes y servicios que provee el grupo disminuye, los costes de salida se abaratan y la dependencia de sus miembros disminuye. Huelga decir que, aunque el grupo que soporta la dependencia provee determinados bienes y servicios a sus miembros, también les impone ciertas obligaciones que entran siempre en el cómputo de los costes diferenciales de la pertenencia[1].

¿Cómo entender, entonces, la dependencia familiar de los jóvenes? Ni más ni menos que como aquello a lo que renuncian los jóvenes por el hecho de ser miembros de sus familias. Dicho de otro modo, el nivel de dependencia familiar de un joven se corresponde con lo que le cuesta a ese joven ser miembro de su familia. Si lo que le proporciona su familia se puede conseguir con menos coste fuera de casa, su grado de dependencia familiar será bajo, muy bajo o negativo. Por el contrario, si lo que le proporciona su familia le cuesta más conseguirlo fuera, su grado de dependencia familiar será positivo, alto o muy alto. Siendo en general la dependencia una función del coste de oportunidad de abandonar al agente que la soporta, el grado de dependencia familiar de los jóvenes dependerá, a su vez, de:

- Lo que suceda dentro del grupo familiar, es decir, de las transformaciones familiares que alteran el balance entre las obligaciones que impone la familia al joven y lo que ésta le proporciona.
- Lo que suceda fuera de la familia, de cómo varíe el coste de las alternativas a la familia de origen.

Por lo que se refiere al primer punto, las transformaciones internas de la familia de origen han terminado por reducir las obligaciones de los jóvenes, haciendo más cómoda la existencia con sus padres y aumentando así su dependencia de ellos. Todas las evidencias disponibles apuntan al hecho de que la democratización de las relaciones familiares y la distribución más igualitaria de la autoridad en el seno del hogar se han traducido en una menor carga de obligaciones del joven para con su familia. La llamada crisis del patriarcalismo tradicional –la estrella menguante del padre, en expresión de Flaquer (1999)– es la manifestación más visible de esta redistribución de la autoridad doméstica. Según un reciente estudio sobre el entorno familiar de los jóvenes españoles, sólo en una de cada diez familias los padres imponen unilateralmente sus criterios sin discutir las decisiones con los hijos. Asimismo, es muy notable el clima de permisividad y tolerancia que reina en las familias españolas donde hay jóvenes (Cruz y Santiago, 1999). Pero la crisis del patriarcalismo no se limita a la esfera de las representaciones simbólicas o ideológicas, ni a la redefinición de la política doméstica, sino que incluye

(1) Dicho de otra manera, el coste de pertenecer a un determinado grupo es el balance entre las obligaciones que el grupo impone y los beneficios que se derivan de ser miembro de ese grupo.

también fenómenos materiales. Por ejemplo, a diferencia de lo que era costumbre arraigada en las familias españolas, son hoy muy pocos los casos en los que los padres exigen contribuciones económicas a sus hijos convivientes. De acuerdo con los datos de un estudio sobre la economía de los jóvenes, solo un 9% de los jóvenes que viven con sus padres les entregan íntegramente sus ingresos, mientras que casi ocho de cada diez (77,6%) disponen para sí de la totalidad o de la mayor parte del dinero que ganan (Álvarez, Azofra y Cuesta, 1999).

En suma, el saldo neto de los intercambios intergeneracionales dentro de las familias favorece claramente a los jóvenes. Y por lo que parece, tan cómoda se ha hecho su existencia dentro de ellas, que según el análisis de Martínez-Granado y Ruiz Castillo a partir de los datos de la *Encuesta de Presupuestos Familiares* (1996), los hijos (de entre 16 y 30 años) que viven en casa de sus padres son uno de los subgrupos de la población con los índices más altos de bienestar social en la distribución de los gastos del hogar. Dicho en otros términos, en tales condiciones independizarse de sus padres es, por lo general, un mal negocio para los hijos.

Pero no han sido sólo las transformaciones en el carácter de las familias contemporáneas las que han venido a hacer más confortable la coexistencia prolongada de los jóvenes con sus padres. También los cambios en la morfología familiar han abonado esta mejoría de las condiciones domésticas de vida de los jóvenes españoles. En la evolución de la estructura de los hogares españoles destaca el crecimiento de los hogares de solitarios, el hecho de que los ancianos vivan solos durante lapsos de tiempo cada vez más dilatados y la disminución de hogares extensos que incluyen parientes ajenos al núcleo constitutivo (Requena, 1999; 2001). Todos estos cambios implican el que las familias ya no tengan que ocuparse, como era habitual, de mantener en el hogar a abuelos, tíos y otros parientes y que, cuando los mantengan, lo hagan durante mucho menos tiempo que antes. La creciente independencia doméstica de los ancianos libera recursos familiares que, entre otras cosas, se utilizan para hacerle la vida más cómoda a los hijos.

En cuanto a las transformaciones extrafamiliares que inciden en la dependencia juvenil, no es novedad señalar que en España el coste de los bienes y servicios alternativos que proporciona la familia de origen a los jóvenes ha crecido de forma muy destacada en los últimos años[2]. La vivienda –como capital físico sobre el que asentar la independencia familiar– y el trabajo remunerado –principal fuente de renta para una inmensa mayoría de la población– son los dos factores fundamentales. En primer lugar, el alza del precio de la vivienda experimentado desde la segunda mitad de los años ochenta ha dificultado sobremanera el acceso a la vivienda de uso propio a los jóvenes[3]. El aumento de precios ha sido especialmente pronunciado en los períodos 1989-1991 y 1996-2000 y el endeudamiento medio de las familias para adquirir casa se ha elevado en este período. El problema de la carestía de la vivienda es tanto más peliagudo para los jóvenes cuanto que se produce en un mercado inmobiliario caracterizado por la escasez de oferta de alquiler y en el que la muy generalizada propiedad de la vivienda es un

(2) Para Estados Unidos puede verse el trabajo de Booth, Crouter y Sanan (1999).

(3) Según datos de la Sociedad de Tasaciones (Tinsa), el precio de la vivienda nueva en España aumentó un 87% desde 1988 hasta 2000, pasando de las 84.200 ptas/m^2 en la primera fecha a 157.400 ptas/m^2 en el primer trimestre de 2000; en el mismo período la vivienda usada aumentó su precio en un 97%, pasando de 63.700 ptas/m^2 a 125.400 ptas/m^2 (Diario *El País*, 15-09-2000).

signo de estatus muy potente. Es cierto que los tipos de interés de los préstamos hipotecarios han seguido un curso descendente muy acusado desde 1992, pero hay que reconocer que partían de niveles muy elevados (entre el 13% y el 16% a finales de los años ochenta y primeros noventa). Sólo después de 1995 se han situado los tipos de interés hipotecario en un entorno más favorable (por debajo del 6%) a la constitución de nuevas familias.

En segundo lugar, son bien conocidos los reiterados problemas que durante los últimos veinticinco años vienen afrontado los jóvenes en su intento de incorporarse al mercado de trabajo en España. En el período que aquí se somete a análisis, a la recuperación del empleo de la segunda mitad de los ochenta siguió la destrucción de puestos de trabajo de los primeros años noventa y una nueva recuperación a partir de 1996. Como no puede ser de otro modo, el grado de cierre del mercado de trabajo para los jóvenes ha oscilado con el ciclo económico, pero cabe señalar que hasta la segunda mitad de los años noventa las coyunturas laborales favorables a los jóvenes se han saldado con un aumento de la temporalidad contractual de los empleos juveniles que han hecho más difícil establecer nuevas unidades familiares.

Junto a estos dos factores fundamentales, hay que destacar la ausencia de políticas públicas específicamente dirigidas a la integración juvenil. Esta ausencia ha exacerbado el fenómeno de la prolongada dependencia familiar de los jóvenes españoles en comparación con los de otros países europeos (Fernández-Cordón, 1997; Holdswoth, 2000) y, en especial, con los de aquellos países que sí han puesto en práctica medidas para paliar la falta de autonomía doméstica de los jóvenes (Jurado, 2001). En España, las políticas que más activamente se orientan a potenciar la integración juvenil son las educativas. La potencialidad integradora del capital humano adquirido durante los períodos de formación es evidente, en el sentido de que una mayor cualificación promociona una integración laboral más sólida, más estable y mejor remunerada; pero tiene la peculiaridad de que requiere el logro de un trabajo remunerado para poder ser actualizada convenientemente. Solucionados los problemas básicos de la intendencia doméstica gracias a la generosa provisión de sus familias, la mejor opción para los jóvenes mientras esperan su acceso al empleo es ampliar su formación. Debido al bajo precio relativo de las matrículas universitarias, la masiva ampliación del acceso a los niveles de la educación superior no ha supuesto una carga muy onerosa para las familias españolas que, además, en razón de la proliferación geográfica y de la creciente dispersión de los centros, minimizan el coste residencial de la formación de sus jóvenes manteniéndolos en casa mientras estudian.

A continuación –y antes de examinar cómo han evolucionado los niveles agregados de dependencia familiar de los jóvenes españoles– se analizará con cierto detenimiento el creciente esfuerzo que éstos han puesto en ampliar su propia formación, así como los cambios en su nivel de participación laboral correspondientes a las diferentes coyunturas económicas del período 1988-2000. Como es natural, no se pretende con ello quitar valor al resto de los factores que conforman la estructura explicativa que se acaba de bosquejar; pero hay que reconocer que sólo se dispone de información seriada fiable, consistente en la evolución de la participación educativa y laboral de los jóvenes[4].

(4) Se dispone también de información relativa a la evolución del precio de la vivienda. Pero, a diferencia de lo que sucede con la educación y el trabajo, en España no se suelen producir datos que conecten a escala

EL CRECIENTE NIVEL EDUCATIVO DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES

El retraso en el acceso al empleo no es el único (ni seguramente tampoco el principal) factor que ha impulsado la mejora del nivel educativo de los jóvenes españoles. Como bien es sabido (Garrido, 2001), la expansión del sistema educativo es uno de los correlatos de los procesos de modernización sociocultural y desarrollo económico que han tenido lugar en todas las sociedades avanzadas[5]. Por ello no tiene nada de extraño el que en estos últimos años se haya producido en España, en concordancia con el acelerado proceso de cambio social y económico, un crecimiento generalizado del nivel formativo de sus generaciones jóvenes. De hecho, a lo largo de gran parte de los años noventa ese incuestionable aumento del nivel formativo de los jóvenes españoles ha tenido una expresión muy clara en la creciente presencia de alumnos en la educación universitaria. Así, en el decenio que media entre los cursos 1987-88 y 1997-98, el número de estudiantes matriculados en estudios universitarios en España pasó de 969.000 a 1.570.000, habiéndose multiplicado por un factor de 1,6[6].

Como queda patente, una parte del crecimiento del número de estudiantes presentes en la universidad española durante la década de los años noventa se ha debido al simple desarrollo vital de las muy nutridas cohortes demográficas que nacieron a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta. Dicho de otro modo, aunque durante esos años se hubiera mantenido constante la proporción de jóvenes que optaban por seguir la enseñanza superior (lo que de hecho no ha ocurrido, como se verá enseguida), la matrícula universitaria habría crecido en nuestro país. En este sentido, y por meras razones de inercia demográfica, la tendencia en el futuro inmediato –de hecho, ya en el presente– es la reducción de la demanda de enseñanza universitaria y la consiguiente disminución del número de alumnos matriculados.

Pero, como se acaba de señalar, no sólo han accedido a la universidad cohortes más numerosas, sino que también ha crecido el número relativo de jóvenes de cada generación que ha seguido estudios universitarios. Con objeto de eliminar el efecto del tamaño de las cohortes, se puede observar cómo ha ido cambiando la proporción simple de jóvenes cuya ocupación principal es estudiar entre los 20 y 24 años, edades a las que se puede suponer que, aunque no todos los estudios que se siguen son de carácter universitario, la enseñanza recibida es de carácter específico

---

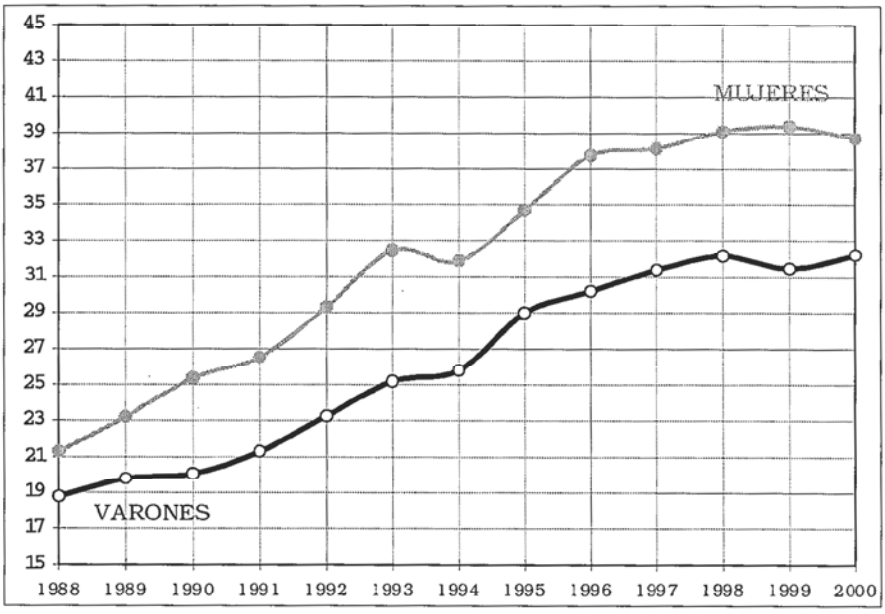
de los individuos el precio de la vivienda en relación con la situación de dependencia o independencia del joven. Véase el trabajo de Jurado (2001) para conocer un análisis en que se incluye el precio de la vivienda como variable contextual así como la opción del alquiler.

(5) No hay que pensar aquí en una causalidad unidireccional desde el desarrollo económico hasta el aumento de la formación, pues el propio crecimiento del *stock* colectivo de capital humano se considera uno de los motores que con más brío impulsa esos procesos de modernización a los que nuestro país ha conseguido finalmente incorporarse.

(6) El crecimiento ha sido especialmente intenso en las Arquitecturas e Ingenierías Técnicas (que han multiplicado sus alumnos por un factor próximo a 2,7) y en las Arquitecturas e Ingenierías Superiores (cuyo número de estudiantes se ha multiplicado por 2,5), aunque no es en modo alguno despreciable el avance de la matrícula en diplomaturas (1,8) y licenciaturas (1,35). Asimismo, los estudios de tercer ciclo –en los que el contingente de estudiantes es lógicamente de un orden de magnitud mucho más reducido– también han experimentado un crecimiento muy destacado de su matrícula, que se ha más que doblado en esos años. Todos esos datos proceden del *Anuario Estadístico* (Instituto Nacional de Estadística, 2000) y de la página web del propio Instituto Nacional de Estadística (www.ine.es).

y netamente profesional. La información disponible no deja lugar a la duda: según datos de la *Encuesta de Población Activa*, la proporción de estudiantes entre los 20 y los 24 años ha crecido de forma casi ininterrumpida entre 1988 y 1998, con una tendencia a estabilizarse a partir de esa fecha en un nivel de máximos históricos.

GRÁFICO I
Proporción de estudiantes entre 20 y 24, años, por sexo



Fuente: *Encuesta de Población Activa*, segundos trimestres, elaboración propia.

El balance final de esos 12 años que median entre 1988 y 2000 es claro: por cada estudiante varón que había de esas edades en 1988, en 2000 había 1,7; por cada estudiante mujer en 1988, en 2000 había 1,8. Cabe apuntar también que el crecimiento de la dedicación a la enseñanza no ha sido sólo ligeramente superior entre las mujeres, sino que las jóvenes españolas, como se puede apreciar en el gráfico I, se han dedicado durante todos esos años en mayor proporción que sus coetáneos varones a la Educación: en el segundo trimestre del año 2000 cuatro de cada diez mujeres de entre 20 y 24 años y uno de cada tres varones de esas mismas edades tenían como ocupación principal la enseñanza.

La conclusión no puede ser otra que la siguiente: en estos últimos años, los diferentes estudios de preparación profesional –entre los que desde luego ocupa un lugar muy destacado la enseñanza universitaria– han atraído un número creciente de jóvenes españoles, como creciente ha venido siendo también la parte de su vida dedicada al esfuerzo formativo. El acceso a la formación de carácter profesional permite a los jóvenes adquirir uno de los recursos básicos que han de poner en juego para hacer factible su integración en el mundo adulto. La cualificación profesional que los jóvenes adquieren en las instituciones educativas constituye, de hecho, el capital humano incorporado a las personas físicas

que es necesario actualizar para lograr su integración en el mundo adulto por medio del acceso al mercado de trabajo, principal fuente de ingresos para mantenerse independientes de la familia de orientación, a la postre.

El contrastado crecimiento del número de estudiantes en las instancias superiores del sistema educativo, a unas edades cada vez más tardías, se puede interpretar como la doble consecuencia de, por una parte, la disminución de los costes de acceso a la formación superior y, por otra, las dificultades para seguir trayectorias vitales alternativas. Las carreras laboral y familiar constituían, tradicionalmente, no tanto trayectorias alternativas a la educación cuanto la opción obligada para una mayoría de jóvenes: la incorporación temprana al empleo para los hombres y el mantenimiento de un nuevo hogar para las mujeres –que, en todo caso, también pasaba por el trabajo masculino como garantía de la viabilidad económica de la nueva unidad familiar–. Sin embargo, durante los últimos 25 años el mercado del trabajo no ha sido un entorno especialmente favorable para los jóvenes españoles.

LOS JÓVENES Y EL TRABAJO

Aunque la posición de los jóvenes ante el mercado de trabajo depende crucialmente de los ciclos económicos y demográficos, hay que señalar con carácter general que los jóvenes españoles se han ido alejando del mundo del empleo a medida que aumentaba su formación. De hecho, ese alejamiento dio comienzo incluso antes de que se dejasen sentir en España los efectos de la crisis económica de los años setenta, durante la última etapa de la década llamada desarrollista. Según datos de la *Encuesta de Población Activa*, para el quinquenio 1969-1974 las tasas absolutas de ocupación –es decir, la proporción de ocupados respecto de la población total– de los jóvenes españoles de entre 16 y 19 años y de entre 20 y 24 años habían experimentado descensos más que apreciables (sobre todo entre los más jóvenes, con más posibilidades de ampliar su formación).

El cambio de ciclo económico sobrevenido a consecuencia del encarecimiento de las fuentes energéticas intensificó de forma radical la tendencia ya iniciada en los primeros años setenta y situó masivamente a los jóvenes españoles fuera del mercado de trabajo. Así, tras diez años de crisis económica continuada, la tasa absoluta de ocupación de los más jóvenes había quedado en 1984 reducida a más de la mitad del valor de comienzos del período; los 80 de cada 100 jóvenes de entre 20 y 24 años que trabajaban en 1974 habían pasado a ser sólo 40 diez años después[7] (Garrido, 1996). Mientras la fase descendente del ciclo económico apartaba a grandes contingentes de jóvenes del mercado de trabajo, la expansión de la educación superior continuaba a un fuerte ritmo.

La recuperación económica iniciada en el año 1985 supuso un proceso de fuerte crecimiento del empleo –más de 2.500.000 puestos de trabajo– que aumentó significativamente para los jóvenes sus oportunidades de integrarse en el mercado de trabajo. En todo caso, los cinco años de crecimiento económico no consiguieron que se recuperara el nivel de ocupación de los jóvenes, perdido durante los años de la crisis: para los más jóvenes (16-19 años), la ganancia en tasa absoluta de ocupación, que en 1990 no superaba el 25%, fue muy moderada; los jóvenes más maduros (de entre 20 y 24 años) se situaron en 1990 en una tasa absoluta de ocupación del 55%, el nivel de los últimos años setenta. Por

(7) Naturalmente, no se trataba de los mismos jóvenes, porque los datos en que se basa el análisis son transversales, no longitudinales.

consiguiente, en la favorable coyuntura económica de la segunda mitad de los años ochenta, una porción significativa de los jóvenes españoles no se integró en el mercado de trabajo, a diferencia de lo que era común entre sus predecesores. De todo ello se deduce que una parte importante de la pérdida de empleo joven experimentada durante los años de la crisis económica la absorbió, con carácter estructural –por así decirlo– el sistema educativo.

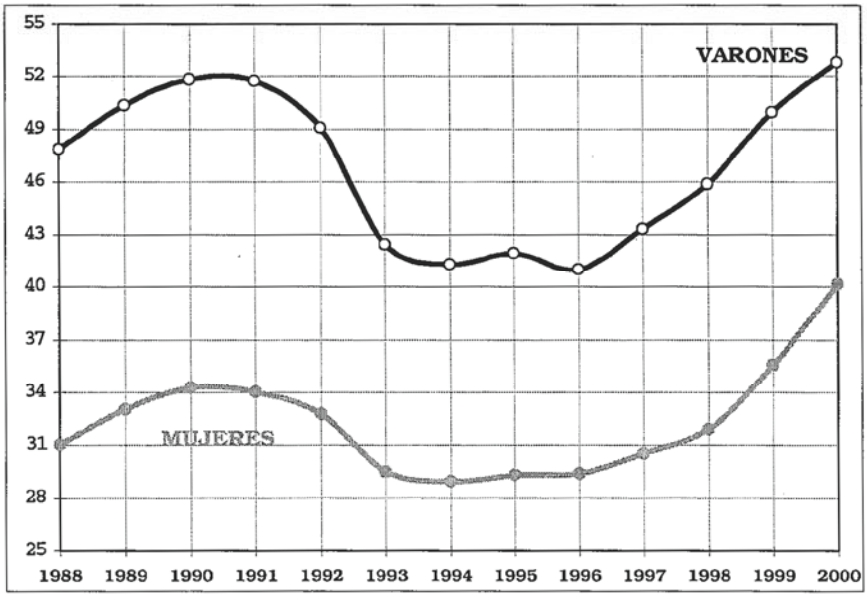
Por lo tanto, el período que aquí se analiza con más detalle (1988-2000) pasa por tres fases claramente diferenciadas:

- Entre 1988 y 1990 tiene lugar un crecimiento del empleo que se corresponde con los últimos años de la fase ascendente del ciclo económico.
- Entre 1991 y 1994, coincidiendo con la nueva crisis económica y la intensa destrucción de empleo asociada, se produce una importante caída de la ocupación de los jóvenes.
- En 1996 se inicia un nuevo y muy fuerte proceso de expansión del empleo juvenil que en el segundo trimestre de 2000 ha situado la tasa absoluta de ocupación de los jóvenes por encima del nivel alcanzado en 1990.

Conviene resaltar que el crecimiento económico de la segunda mitad de los noventa sí ha conseguido recuperar los niveles de empleo juvenil previos a la última crisis, en unos momentos en los que, además, comienza a detenerse la capacidad de atracción de la educación superior.

GRÁFICO II

Tasas absolutas de ocupación de los jóvenes entre 16 y 29 años, por sexo



Fuente: *Encuesta de Población Activa*, segundos trimestres, elaboración propia.

El gráfico II representa la evolución de las tasas absolutas de ocupación de los jóvenes de entre 16 y 29 años desde 1988 a 2000. En él se aprecian con claridad las tres fases que definen el período: los efectos del crecimiento de los últimos años ochen-

ta, la crisis de los primeros años noventa y la recuperación de la segunda mitad de la década. Por lo que se refiere a esta última fase, los jóvenes varones han recobrado el empleo perdido en la crisis de mitad de los años noventa, sobre todo merced a la fuerte expansión del empleo entre los jóvenes adultos (25 a 29 años)[8]. Entre las mujeres jóvenes, a las que la crisis económica ya les supuso una menor pérdida de puestos de trabajo, la ganancia es aún mayor, pues éstas no se han limitado sólo a recuperar el empleo perdido, sino que han superado sobradamente cualquier nivel previo, con el resultado adicional de que se ha estrechado el diferencial por sexo de la participación laboral (si en 1988 había 1,5 varones jóvenes ocupados por cada mujer joven, en 2000 la razón era de sólo 1,3 frente a 1).

La información empírica disponible en nuestro país proporciona no pocas evidencias de la relación entre el acceso al empleo de los jóvenes y la posibilidad de emanciparse de sus padres (Garrido y Requena, 1996). Un aspecto de gran interés para entender cabalmente esa relación entre el mercado de trabajo y la dependencia familiar es el referente a las condiciones de estabilidad de los empleos en que éstos se ocupan. Como se ha señalado, en un contexto de altas tasas de desempleo la temporalidad contractual entraña incertidumbre y desánimo entre los jóvenes trabajadores a los que se les aplica. A las dificultades para planificar el futuro se añade la imposibilidad práctica de asumir los riesgos financieros necesarios para fundar una nueva familia. Es indudable que en nuestro país la introducción de formas de contratación temporal ha contribuido decisivamente a dinamizar el mercado de trabajo para los jóvenes; sin embargo, la negativa repercusión de la temporalidad laboral sobre su capacidad de emancipación es no menos segura: la relación entre temporalidad contractual y posiciones de dependencia familiar está bien documentada empíricamente y se puede decir que forma parte de un acuerdo intergeneracional implícito en el que los adultos gestionan generosamente en el ámbito privado la inestabilidad ocupacional de los jóvenes mientras blindan su posición laboral en el espacio público (Garrido, 1996).

Así las cosas, el crecimiento del empleo juvenil de la segunda mitad de los años ochenta se saldó con un importante aumento de los contratados temporales, aumento que, de hecho, se prolongó incluso durante la recesión de los años noventa. En el año 1995, cuando el ciclo económico comenzaba a cambiar de signo, no sólo se registró un muy escaso nivel de ocupación juvenil, sino que más de seis de cada diez asalariados jóvenes (varones y mujeres, de entre 16 y 29 años) estaban empleados bajo alguna modalidad de contratación temporal[9]. En los siete años anteriores al fin de la crisis, la tasa de temporalidad entre los asalariados jóvenes había aumentado en un 50%. Durante todos estos años, para cualquier asalariado joven, la rotación contractual era la norma; la estabilidad nominal en el puesto, la excepción.

De ahí la importancia del cambio de tendencia que ha tenido lugar entre 1996 y 2000. En acusado contraste con lo sucedido durante las dos últimas fases al alza y a la baja del ciclo económico, la recuperación del empleo de la segunda mitad de los años noventa se ha producido con una apreciable ganancia de empleo fijo (al menos,

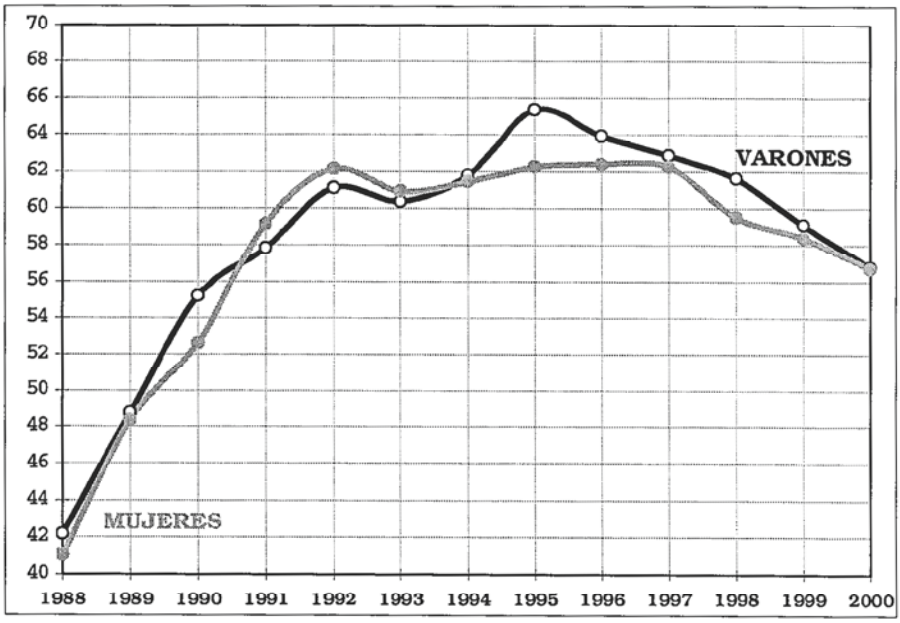
(8) De hecho, la tasa absoluta de ocupación de los jóvenes de 20 a 24 años (52,4%) seguía estando en 2000 por debajo de la de 1990 (55,1%).

(9) Desde luego, no todos los jóvenes ocupados son asalariados, pero el argumento de la temporalidad es válido en términos generales debido al absoluto predominio de esa situación profesional entre la juventud. Téngase en cuenta que, como consecuencia de la creciente salarización del trabajo, en los años noventa casi nueve de cada diez ocupados jóvenes de ambos sexos son asalariados.

desde el punto de vista contractual) para los jóvenes. Desde 1995 para los varones (y desde 1997 para las mujeres) la proporción de asalariados con contratos temporales ha comenzado una pendiente descendente que, en el primer caso, ha hecho aumentar en casi un 10% la tasa de trabajo fijo. En resumen, aunque es cierto que la incidencia de la temporalidad del empleo juvenil sigue siendo todavía muy alta en España, en comparación con la de otros países europeos –en el año 2000 se situaba aproximadamente en el nivel de 1990, un 57%– el cambio de tendencia es incuestionable.

GRÁFICO III

Proporción de asalariados jóvenes (16-29 años)con contratos temporales, por sexo



Fuente: *Encuesta de Población Activa*, segundos trimestres, elaboración propia.

LA EMANCIPACIÓN DE LOS JÓVENES

¿Qué repercusiones han tenido la mejora del nivel formativo de los jóvenes y los cambios de coyuntura laboral en sus oportunidades de eludir la dependencia de sus familias? ¿Cómo han influido la creciente dedicación educativa y los ciclos del mercado de trabajo en el grado de dependencia doméstica de los jóvenes? Aunque no se trata aquí de establecer el peso específico de cada uno de estos dos factores en el cambio en los niveles agregados de dependencia juvenil, se puede esperar que una mayor dedicación a la enseñanza y una coyuntura laboral adversa hagan crecer la dependencia juvenil; por el contrario, cuando el esfuerzo educativo se estabiliza y el mercado de trabajo se abre, las oportunidades de que los jóvenes se emancipen deben, en buena lógica, aumentar.

Dos indicadores sintetizan la evolución de los niveles de dependencia familiar de los jóvenes españoles en el período de referencia. En primer lugar, la proporción simple de jóvenes de entre 16 y 34 años

que viven en régimen de independencia doméstica de sus familias; en segundo lugar, la edad promedio a la emancipación, que se define, transversalmente, como aquella edad en que la mitad de los jóvenes se encuentran ya emancipados. Ambos se construyen a partir de la posición que los jóvenes de esas edades ocupan en sus respectivos hogares. A efectos del presente análisis, se consideran emancipados aquellos jóvenes que ocupan la posición de personas principales o cónyuges de las personas principales de sus respectivos hogares; el resto de las posiciones domésticas se consideran dependientes en términos familiares. Es decir, se definen como emancipados los jóvenes que se han independizado y han pasado a vivir solos (por definición son personas de referencia de sus hogares) o en pareja (son personas de referencia o cónyuges de las personas de referencia de sus hogares). Las restantes posiciones domésticas –el grueso de las cuales corresponde a hijos de la persona de referencia del hogar– se consideran dependientes, aun sabiendo que un pequeño número de jóvenes pueden ocuparlas siendo independientes de sus familias: por ejemplo, los que viven con amigos o compañeros, que son, en consecuencia, no parientes de la persona de referencia del hogar[10].

En cuanto a la proporción de jóvenes emancipados, se ha optado por calcularla sobre el total de los comprendidos entre 16 y 34 años. Como se sabe, los estudios sobre juventud han ido ampliando el rango de edades que circunscriben la juventud a medida que los procesos de transición a la edad adulta se dilatan en el tiempo y el movimiento de emancipación se pospone; lo habitual, en este sentido, ha sido considerar como jóvenes a aquellos individuos comprendidos entre los 16 y los 29 años. Sin embargo, el creciente retraso en el salto a la independencia doméstica entre los jóvenes españoles aconseja incluir también al colectivo de entre 30 y 34 años: la mera inspección de las tasas de jóvenes emancipados por edades simples deja ver que incluso por encima de los 30 años hay contingentes muy importantes de jóvenes, sobre todo varones, que aún viven en régimen de dependencia familiar.

Hecha esta precisión, la observación de la información recogida por la *Encuesta de Población Activa* (gráfico IV) permite evaluar la evolución de los niveles agregados de dependencia familiar en el período 1988-2000. ¿Qué se puede concluir de estos datos? Los últimos años ochenta, con una coyuntura económica favorable a la integración de los jóvenes en el mercado de trabajo, aunque con tasas de temporalidad en aumento, registran proporciones estables e incluso levemente crecientes de jóvenes emancipados de sus familias. A comienzos de los años noventa, un 35% de las mujeres de entre 16 y 34 años y un 25% de los varones vivían con independencia doméstica de sus padres. La tendencia se invierte a partir de 1990 para los varones, y desde 1992 para las mujeres, coincidiendo con el cambio de ciclo económico, la destrucción de empleo y el crecimiento de la temporalidad; desde ese momento y hasta 1997, la proporción de jóvenes emancipados disminuye hasta alcanzar un mínimo: en ese último año, en España sólo uno de cada cinco varones (20,5%) y un 30% de mujeres de entre 16 y 34 años viven independientes de sus familias de procedencia. Durante gran parte de los años noventa, mientras los jóvenes dedicaban mayor esfuerzo a su formación, el mercado de trabajo se cerraba y la calidad de los empleos se deterioraba

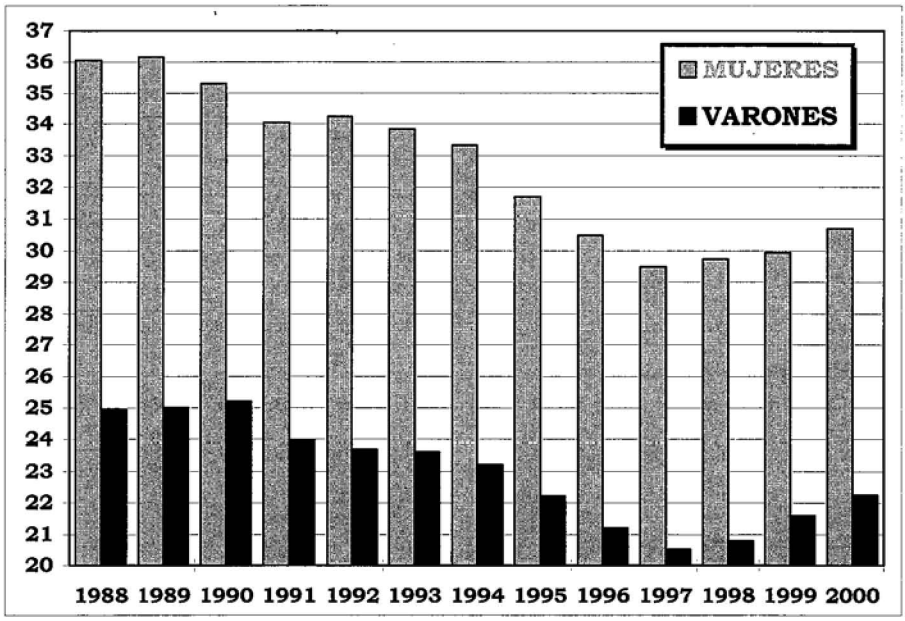
(10) Según datos de la *Encuesta de Población Activa*, en el segundo trimestre del año 2000, había en España poco menos de 50.000 jóvenes de entre 16 y 34 años de un total de más de 11.000.000 que ocupaban la posición de no parientes de la persona de referencia de sus hogares; es decir, un 0,4% del total de los jóvenes.

en lo referente a estabilidad nominal del puesto, quedando restringidas sus oportunidades de emanciparse de sus padres.

Como se ha señalado más arriba, desde 1996 el empleo juvenil comienza a crecer, se reduce la proporción de contratos temporales y la dedicación educativa comienza a estabilizarse. Una parte de los jóvenes ha respondido a las nuevas condiciones socioeconómicas acelerando la salida de sus familias y optando en mayor medida por la opción de la independencia doméstica: el nivel de dependencia familiar de los jóvenes españoles ha comenzado a disminuir desde entonces. La ganancia agregada de los años 1997-2000 es ciertamente pequeña, pero el cambio de tendencia no ofrece dudas.

GRÁFICO IV

Proporción de jóvenes (16-34 años) independientes, por sexo

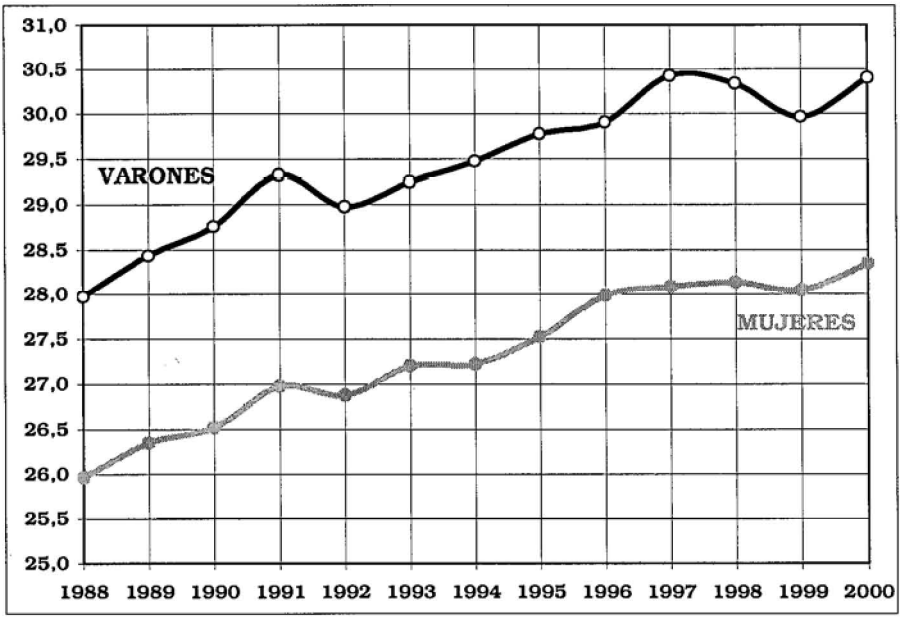


Fuente: *Encuesta de Población Activa*, segundos trimestres, elaboración propia.

En cuanto a la edad promedio a la emancipación –edad en la cual la mitad de los jóvenes vive ya independiente de sus familias– su evolución apunta a las mismas conclusiones generales que se siguen de la tasa de independientes. En principio, cabe esperar que esa edad promedio se eleve al aumentar la dependencia, y viceversa. Así, prácticamente desde 1988 hasta 1997 no ha dejado de crecer la edad promedio a la emancipación (gráfico V). En 1988 la mitad de los jóvenes varones estaban emancipados –en términos domésticos– a los 28 años; las mujeres, a los 26. En 1997, los varones habían elevado su edad promedio a la emancipación hasta los 30,4; las mujeres, hasta los 28,1. El diferencial de edad entre hombres y mujeres, que ha oscilado alrededor de los dos años a lo largo del período, refleja la distancia que suele separar a los cónyuges, puesto que el matrimonio es la forma de convivencia predominante por la que optan los jóvenes a la hora de salir de

casa de sus padres. Ese mismo diferencial es el que explica que, a las mismas edades, las proporciones de mujeres jóvenes emancipadas superen siempre a las de varones (como, de hecho, se observa en el gráfico IV).

GRÁFICO V
Edad promedio a la emancipación, por sexo



Fuente: *Encuesta de Población Activa*, segundos trimestres, elaboración propia.

Comentario adicional merece la evolución de este indicador después de 1997. Entre los varones, la edad promedio disminuye en 1999 hasta los 30 años –lo que resulta perfectamente coherente con el aumento de las proporciones de jóvenes emancipados– para volver a ascender en 2000, año en que la tasa general de independencia aumentó respecto al anterior. Al margen del posible efecto de los cambios que ha experimentado la fuente de datos (EPA), hay que señalar que este indicador transversal es, por su propia construcción, directamente sensible sólo a las fluctuaciones en las dos edades que están inmediatamente por debajo y por encima del promedio. Considerando esas cautelas, lo que parece haber sucedido entre 1999 y 2000 es que el aumento en la proporción de jóvenes emancipados que se observa en el gráfico IV se ha producido sobre todo entre los de más edad, es decir, entre aquellos que ya han sobrepasado la edad promedio a la emancipación. Entre las mujeres, la edad promedio a la emancipación deja de aumentar en 1996 –momento en que se sitúa en los 28 años– para ascender entre 1999 y 2000 –al igual que ha sucedido entre los varones– hasta los 28,3 años.

En suma, durante la mayor parte de los años noventa, en los que la tasa general de independencia doméstica de los jóvenes españoles disminuyó, la edad promedio a la emancipación no dejó de aumentar. Esta tendencia se invierte clara-

mente en el caso de los varones desde 1997, cuando crecen los niveles de independencia; para las mujeres el cambio consiste, básicamente, en una estabilización de la edad en torno a los 28 años. El cambio es más incierto en los años 1999-2000 en los que, habiendo aumentado la tasa de jóvenes independientes, se eleva también la edad promedio a la emancipación. En todo caso, el balance del período 1988-2000 es claro: un importante retraso de la edad promedio a la emancipación (2,4 años para los varones; 2,3 para las mujeres), por lo demás coherente con el hecho de que a lo largo de esos años se han elevado notablemente los niveles agregados de independencia doméstica o familiar de los jóvenes españoles.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, ROSARIO; AZOFRA, Mª JOSÉ y CUESTA, MARÍA: *Economía y juventud*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999.

BOOTH, ALAN; CROUTER, ANN G. y SHANAHAN, MICHAEL J. (eds.): *Transitions to Adulthood in a Changing Economy. No work, No family, No Future?* Westport, Praeger, 1999.

CRUZ, PEPA y SANTIAGO, PALOMA: *Juventud y entorno familiar*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999.

FERNÁNDEZ CORDÓN, JUAN ANTONIO: «Youth Residential Independence and Autonomy: A Comparative Study», en *Journal of Family Issues*, 18, 6 (1997), pp. 576-607.

FLAQUER, LLUIS: *La estrella menguante del padre*. Barcelona, Ariel, 1999.

GARRIDO, LUIS: «La temporalidad: ¿pacto intergeneracional o imposición», en *La duración del contrato de trabajo*. Madrid, Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid, 1996 (pp. 47-74).

— «Estructura y evolución de los sistemas educativos en Europa», en *Condiciones de vida en España y en Europa. Estudio basado en el Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE)*. Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 2001 [en prensa].

GARRIDO, LUIS y MIGUEL REQUENA: *La emancipación de los jóvenes en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.

HECHTER, MICHAEL: *Principles of Group Solidarity*. Berkeley, University of California Press, 1987.

HIRSCHMAN, ALBERT O.: *Salida, voz y lealtad. Respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y estados*. México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

HOLDSWOTH, CLARE: «Leaving Home in Britain and Spain», en *European Sociological Review*, 16, 2 (2000), pp. 201-222.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Anuario Estadístico 1999*. Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 2000.

JURADO, TERESA: *Youth in Transition. Housing, Employment, and Social Policies in France and Spain*. Ashgate, Aldershot, 2001 [en prensa].

MARTÍNEZ-GRANADO, MAITE y RUIZ-CASTILLO, JAVIER: «The Decisions of Spanish Youth: A Cross-Section Study», en *Working Paper, 42 (1998)*. Madrid, Departamento de Economía, Universidad Carlos III.

REQUENA, MIGUEL: «Pautas contemporáneas de evolución de los hogares en España», en *Revista Internacional de Sociología*, 22 (1999), pp. 33-65.

— «Los hogares en Europa, con especial referencia a España», en *Condiciones de vida en España y en Europa. Estudio basado en el Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE)*. Madrid, Instituto Nacional de Estadística, 2001 [en prensa].

RELACIONES DE PAREJA

DIEGO RUIZ BECERRIL (*)

RESUMEN. Las relaciones de pareja representan un aspecto fundamental en la vida del individuo. La comunicación y la comprensión de una pareja son esenciales para el desarrollo de la persona y de su vida en sociedad. De hecho, tradicionalmente, la imagen social de felicidad está unida a una persona con una buena relación de pareja. Estas relaciones son las más íntimas, dando un amplio soporte al individuo a niveles afectivos y sociales.

Desde una perspectiva sociológica, la interacción de la pareja ha vivido significativas transformaciones en las últimas décadas. Las normas, conductas y valores de interacción entre varones y mujeres han variado radicalmente, a la par que la sociedad española en general, buscando una mayor simetría en los estatus y papeles.

La vida de una persona está determinada por las relaciones sociales que sea capaz de generar y mantener. Estas redes sociales o su capital social, son uno de los bienes más preciados y representan su integración dentro de la sociedad. Uno es más partícipe de su grupo social o de su comunidad en la medida en que más participa en estas redes y registra un mayor nivel de interacción. Incluso por encima de la integración social, las relaciones con otras personas determinan y construyen la identidad social del individuo. No es tan relevante lo que una persona cree que es, como lo que le reconocen en su interacción cotidiana.

Dentro de las relaciones sociales, las de pareja representan un tipo muy específico y primordial. Cuando aparecen, se convierten en las relaciones más significativas de la vida de un individuo. En ellas se vierten las máximas expectativas y anhelos, por eso es esencial que, una vez inmersos en una relación de pareja, ésta triunfe.

Todas las investigaciones sobre familia y relaciones de pareja describen una alta valoración de la pareja y el matrimonio para las personas. La mayoría de la población, que oscila entre el 70%-80% según el estudio, cree que es muy o bastante importante este aspecto en su vida. Tal aceptación no se refiere sólo al matrimonio como institución sino a la pareja en sí, ya sea matrimonio o pareja de hecho. La equiparación del matrimonio con otras formas de relaciones de pareja ha sido muy rápida y extensa, característica que es propia de los cambios sociales que se producen en España. Esto permite que incluso en un tema tan tabú hace años, como eran las parejas

(*) Universidad de Granada.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

homosexuales, la consideración social haya variado significativamente. En primer lugar, la mayoría de personas (57%) creen que se les debe reconocer los mismos derechos y obligaciones que tienen las parejas casadas, lo que está originando una demanda de similitud en pensiones, Seguridad Social, etc. Dentro de las personas que admiten la igualdad de parejas, la equiparación es aceptada ampliamente si se trata de contraer matrimonio civil por parte de los homosexuales (85%). Sin embargo, aun siendo mayoría, es menor la aceptación acerca del derecho de estas parejas a adoptar hijos, donde responde afirmativamente el 59% de las personas (Estudio CIS 2248, 1997).

En las encuestas a la juventud se identifica una importante significación de las relaciones afectivas. Valorando entre 1 y 7 la situación de diversos aspectos de la vida, las relaciones obtienen una media de 5,8 y únicamente reciben mayor puntuación los amigos, la familia, la salud y la libertad que se tiene en casa. Las relaciones ocupan el quinto lugar de valoración en la juventud española (Estudio CIS 2302, 1998). Se comprende mejor lo que esta media supone si se observa que la significación de la pareja se sitúa por encima de la valoración de los bienes y objetos de que se dispone, del tiempo libre y de ocio, de los estudios e incluso de la situación económica y laboral. Las relaciones ocupan un lugar privilegiado entre los aspectos vitales de los individuos.

Las relaciones de pareja no son, evidentemente, iguales en todas las personas. Cada díada se configura en función de una historia personal y según los modelos educativos que hayan seguido o vivido en su entorno social. La socialización de las personas tiene una fuerte influencia. Más en concreto, los condicionantes básicos cuando hay que construir una relación de pareja son la experiencia en su hogar y los comportamientos paternos. Una persona que ha sido educada en un modelo tradicional, de fuerte imposición paterna y con una jerarquía en la toma de decisiones familiares, podría tener muchas dificultades en comprender y elaborar unas relaciones de pareja o viceversa. Las pautas normativas y de comportamiento derivan de la socialización y son difíciles de modificar posteriormente.

En realidad, si bien cada pareja puede definir su interacción como desee, es cierto que en la sociedad existen unos modelos predominantes formalmente instituidos. Modelos que no son hegemónicos ni tampoco inalterables pero que están presentes en los diversos grupos sociales. En principio, cuando se considera una pareja estable, la mejor forma de convivencia para esta pareja es casarse por la Iglesia, al menos para el 54% de la población. Un 11% considera que es mejor vivir juntos sin estar casados y un 9% casarse únicamente por lo civil. La preferencia por el matrimonio religioso es superior en las mujeres que en los varones y aumenta conforme asciende la edad del entrevistado. No obstante, considerando el nivel de estudios, la relación se invierte y cuanto mayor grado educativo menor la consideración del matrimonio por la Iglesia como la mejor opción. De hecho, sólo las personas sin estudios o con estudios primarios son mayoría al señalar esa respuesta (Estudio CIS 2283, 1998).

Por otra parte, durante mucho tiempo, las relaciones de pareja se han conceptualizado desde una perspectiva patriarcal, donde el varón era quien debía aportar los recursos, desempeñar un papel instrumental, frente a la mujer que cumplía con su papel afectivo, de cuidado de los miembros del hogar y gestión del ámbito íntimo de la pareja. Este «imaginario social» de la pareja está cambiando progresivamente y está siendo sustituido por una visión más simétrica de las relaciones. Se entiende que tanto el varón como la mujer tienen los mismos derechos, que nadie está obligado a desempeñar un papel concreto y cualquier decisión debe consensuarse en-

tre los dos. La tendencia es a una mayor igualdad en la pareja, a una realización conjunta de intereses y no tanto a una imposición preasignada de papeles.

La identificación de nuevas formas de comprender la pareja no significa, ni mucho menos, que estos modelos se impongan sobre los antiguos. La pareja simétrica, valga esta terminología, aparece en determinadas generaciones y sectores sociales que son quienes están a la cabeza de las transformaciones sociales, pero conviven con los anteriores conceptos de pareja. De hecho, ningún modelo social es hegemónico en la sociedad, puede ser más o menos mayoritario, pero nunca único. Sí aparece una presión social, como modelo consensuado que es, a que las parejas se rijan por unos criterios más igualitarios y democráticos que en el inmediato pasado, marginando conductas y normas no modernas.

La presión social es más efectiva a nivel de actitudes y normas que en los comportamientos reales. Múltiples encuestas demuestran que los papeles y la pareja simétricas son compartidos en mayor porcentaje como actitud ideal que como conducta cotidiana. Una cosa es lo que los varones y mujeres querrían de su pareja y otra lo que realmente sucede en cada relación. Un punto de inflexión entre normas y conductas deseadas y reales se produce en la formalización de la pareja vía matrimonio o pareja de hecho. En la dinámica de las relaciones, la formalización implica, en muchos casos la primera ocasión de convivir durante un período continuado. En esta convivencia es cuando se ponen a prueba los modelos de relación y aparecen las diferencias reales de puesta en práctica de papeles.

La participación de los jóvenes, donde se registran datos más actuales, es distinta según el tipo de relación afectiva. En general, el 47% de los jóvenes participa normalmente en casi todas las tareas domésticas. Sin embargo, los resultados difieren significativamente si se analizan según el tipo de relación. Para los jóvenes sin relación afectiva seria,[1] la participación normalizada en las tareas se reduce a un 37%, colaboración que aumenta al 48% cuando se trata de jóvenes con relación afectiva seria. En esta misma pauta, la participación significa un 69% para los jóvenes conviviendo con la pareja y un 77% en los casados (Estudio CIS 2302, 1998). La tendencia de los datos es clara: se participa en mayor medida en las tareas domésticas cuanto más formalizada es la relación, alcanzando su máximo en la convivencia y el matrimonio.

Pero no es exclusivamente la convivencia la que provoca la plasmación de modelos y su aceptación o no en la pareja. Se está introduciendo, al cambiar de estatus legal en la pareja, una serie de expectativas e imágenes sociales, que intervienen en la armonía y calidad de la relación. Por ejemplo, podría pensarse que las parejas de hecho, al casarse, tendrían menos problemas en su relación puesto que ya han estado conviviendo previamente. Esta idea no es cierta y son justo las parejas que han cohabitado antes del matrimonio quienes registran una mayor probabilidad de finalizar en ruptura matrimonial. La causa de estos datos no es tanto la convivencia como las expectativas e ideologías de las personas que cohabitan, diferentes a quienes acceden sin cohabitar al matrimonio.

En ocasiones, los problemas de malos tratos psíquicos y físicos en la pareja derivan de enfrentamientos sobre los criterios que deben regir su relación. Determinados varones, por su socialización y experiencia

(1) La división entre jóvenes sin o con relaciones afectivas serias está basada en la propia definición que el CIS plantea en su estudio 2302. Los jóvenes sin ninguna relación seria son aquellos que, con independencia de su estado civil, tienen una relación pero sin intención de convertirse en nada serio o especial. Quienes declaran tener novio/a formal en relación estable y quienes sin novio/a formal tienen una relación considerable como noviazgo se definen como jóvenes con relaciones afectivas serias.

social, entienden que deben tener preponderancia en la relación, desean ejercer un modelo patriarcal y no entienden otra forma. Si están abiertos a consenso son en temas de relativa importancia y delimitan claramente los aspectos masculinos de los femeninos. Cualquier intromisión en un terreno u otro, especialmente del femenino al masculino, es entendida como una falta de respeto y un cuestionar la figura masculina. Ante estas acciones y con falta de habilidades y capacidades sociales, ciertos varones pueden acudir a los malos tratos como forma de asegurar un modelo de pareja asimétrico.

NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS PAREJAS

Un factor fundamental en la generación de las actuales relaciones de pareja es la nueva situación social de la mujer. Este cambio se asienta en tres aspectos fundamentales: ideológico, formativo y laboral.

Desde hace ya varias décadas, la ideología de la mujer española se ha transformado radicalmente. No es preciso que se milite en una organización feminista para identificar nuevas ideas, actitudes y comportamientos en las mujeres actuales. Paulatinamente la defensa de una nueva mujer ha calado en todos los sectores sociales, una mujer que quiere autorrealizarse, igualarse con el varón y conseguir todas las metas que hasta ahora no había alcanzado. Esta situación está asociada a la incorporación de la mujer a los ciclos formativos superiores. Si en el pasado la mujer obtenía una formación básica y en muy contadas ocasiones podía acceder a la educación superior, en la actualidad la presencia de mujeres en la Universidad ha superado a la de los varones.

La formación superior de la mujer se refleja en el mercado laboral: la mujer trabaja cada vez más fuera del hogar. Esta característica de trabajo extradoméstico no es nueva, siempre ha existido, lo novedoso son sus rasgos peculiares. En primer lugar por su mayor formación, que le permite desempeñar puestos de dirección y control a los que antes no accedía. En segundo lugar, para la mujer el trabajo no es un aspecto secundario que abandonará cuando se case o tenga un hijo, conducta frecuente en el pasado. La mujer trabaja y desea trabajar como vía de realización e independencia, no es un asunto temporal o secundario.

Todas estas características configuran una mujer que demanda unas relaciones de pareja cualitativamente distintas. Cada parte es más independiente y libre frente a la otra. Se buscan unos objetivos y una relación en común, debatiendo y consensuando los aspectos comunes.

Para los jóvenes es posible conocer la situación afectiva que el CIS divide en cuatro categorías: sin relación afectiva seria; con relación afectiva seria; conviviendo y casado/a. Los jóvenes sin relación afectiva seria representan el sector mayoritario (47%), que coincide con las personas de menos edad, para quienes es pronto pensar en una formalización de la pareja. En el otro extremo, un 36% de jóvenes tienen una relación afectiva seria. Por último, existe un 5% de jóvenes conviviendo con sus parejas y un 11% de casados.

Los resultados muestran que la práctica totalidad de jóvenes tienen una relación de pareja con independencia de su seriedad. Incluso un 16% ha formalizado ya su relación en pareja de hecho o matrimonio.

Una situación que parece cambiar poco son los temas de conversación que pueden afectar a las relaciones de pareja de la juventud. Así entre los temas de los que se habla ocupa un lugar muy bajo el de la sexualidad. Cuando se les pregunta a los jóvenes con qué frecuencia se habla de sexualidad, sólo el 21% afirma que con mucha o bastante frecuencia. En principio puede parecer un porcentaje significativo pero comparativamente no lo es. Se ha de tener en cuenta que, según la misma investigación, en familia se habla más de reli-

gión (26%), de política (26%) o de drogas (36%) que de un aspecto tan determinante como es la sexualidad en general. Los temas más habituales son los asuntos familiares (77%) y los de ocio (58%).

La explicación de estos resultados quizás pueda encontrarse en la coincidencia de opiniones. Los jóvenes y sus familias coinciden más en estos otros temas que en los de sexualidad, que vuelve a ocupar el último lugar. Eso no evita que la mayoría de jóvenes (52%) declaren que casi siempre o alguna vez tienen las mismas opiniones que sus padres (Estudios CIS-Instituto de la Juventud 2262, 1997).

Sin embargo, por encima de los temas acerca de los que se hable o de la coincidencia en las opiniones, lo que se detecta en los jóvenes contemporáneos es una mayor libertad en sus relaciones de pareja y, concretamente, en su actuación con ellas dentro del propio hogar. Hasta no hace demasiado tiempo, e incluso todavía en determinados ámbitos sociales, existía la tradición de «pedir la puerta». «Pedir la puerta» consistía en solicitar permiso al padre de la pareja para poder visitarla y verla en su casa, poder traspasar la puerta, lo que no implicaba que las conversaciones de pareja se desarrollaran dentro del hogar de forma íntima. O bien muchas veces era un permiso para recoger a la pareja en casa o para hablar con ella en presencia de otros miembros de la familia, que desempeñaban con más o menos diligencia las labores de vigilancia. Eso en el mejor de los casos que el padre diera permiso al novio, si no siempre quedaba la oportunidad de «pelar la pava» en los portales o a través de alguna ventana.

Esta situación contrasta con la mayor libertad de las relaciones de pareja actuales. Ha desaparecido cualquier tipo de petición de puerta y la cotidianeidad de las parejas en el mismo hogar es un hecho. El 64% de los jóvenes afirma que puede estar en casa con su pareja, algo más consensuado en casa del varón (69%) que en la de la mujer (59%) (Estudios CIS-Instituto de la Juventud 2262, 1997).

Esto significa que la mayoría de las parejas pueden verse sin dificultad e incluso permanecer en los hogares de los padres sin que se generen problemas. No obstante y a pesar de los fuertes cambios, todavía se detecta una ligera mayor permisividad en casa de los varones que en la de las mujeres. Perdura cierta idea de proteger a la mujer en las relaciones de pareja.

Paradójicamente y como consecuencia de la rapidez de los cambios sociales, muchas de las generaciones que hoy tienen a estas parejas en casa son personas que ni siquiera en el ámbito público estaban solas con sus parejas. Hasta no hace mucho la figura de la «carabina» era usual en las parejas de jóvenes, donde un hermano, primo o familiar cercano acompañaba a la pareja con la misión de que no quedaran a solas.

Otro indicador que describe la importancia de la pareja es la actitud de búsqueda de consejo o alivio ante los problemas. Del 63% que recurren a la ayuda de otras personas cuando tienen problemas personales, en primer lugar se acude a un amigo/a (24%) seguido de la madre o de la pareja (ambos con un 22%). Recurrir a la pareja se sitúa por encima de acudir a un hermano (10%) o al padre (5%), a otro familiar de la misma edad (1%) o mayor (1%) (Estudios CIS-Instituto de la Juventud 2262, 1997). La pareja desempeña un papel fundamental en la resolución habitual de problemas.

RELACIONES DE PAREJA EN EL SIGLO XXI

Plantear el futuro de la pareja como relación social siempre es algo incierto. La simetría en las relaciones de pareja, la nueva posición social de la mujer y los condicionantes sociales son rasgos con múltiples interacciones y consecuencias. De momento lo que ha provocado es una inmensa transformación de las relaciones alterando muchas de las dinámicas tradicionales.

Una vez se asienten estos cambios, el resultado será una configuración más adaptada a los ritmos sociales actuales.

Las próximas décadas no pienso que aporten nuevas formas o actitudes ante la pareja, en este sentido el futuro es el presente. Será un período de asimilación social y de ajuste de papeles, en especial los referidos al varón, que en la actualidad debe redefinir sus papeles tradicionales.

Las relaciones de pareja se configuran en un sentido paradójico en la actual sociedad. Son las relaciones más significativas para la amplia mayoría de las personas, donde más tarde o más temprano se tiene pareja. Pero, a la vez, las transformaciones en el interior han generado una mayor fragilidad de la pareja. La igualdad de papeles, la desaparición de presiones exteriores y la reducción de los motivos económicos-patriarcales como causa del matrimonio generan mayor vulnerabilidad. El principal motivo por el que las parejas se mantienen unidas, sea en matrimonio o no, es por el amor, cariño y respeto entre las partes. El componente afectivo y la comunicación mutua de la pareja es esencial, el pilar básico que sustenta la relación. En este sentido, los compromisos entre personas pueden ser románticamente más puros pero, si el amor desaparece, el resto de fundamentos son secundarios y la salida hacia la separación está abierta. La fragilidad de los sentimientos es mayor que la de los intereses económicos.

En cualquier caso, creo que esta vulnerabilidad de la pareja hará que se revalorice la relación en sí y no dependiendo de otros factores. La pareja se centra en su propia interacción, en sus dinámicas internas y no tanto en las presiones o contextos exteriores (que no por ello desaparecen).

Las personas en sus relaciones de pareja, y cada vez más, son libres de desarrollarlas como convengan entre las partes. La evolución del siglo XX ha conducido a una progresiva desregularización de las relaciones, donde existe un menú abierto a infinitas posibilidades. Se flexibilizan los límites impuestos por el propio círculo social, no juega un papel exclusivo la autoridad paterna ni los intereses económicos, familiares o religiosos. Es la persona quien escoge pareja como decisión propia. Pero, a la vez que se abre el abanico de posibilidades, hay un aumento de las exigencias en cualidades, virtudes o determinadas características que se deseen en la pareja. La disponibilidad ampliada del mercado matrimonial es una ventaja positiva a la vez que un riesgo, lo que lleva a muchas parejas, quizás por miedo a la libertad, a relacionarse en los marcos sociales convencionales a su propia generación.

De hecho, puede discutirse si en muchos sentidos no se está volviendo a pautas tradicionales en las nuevas generaciones. La valoración de la pareja ha demandado fidelidad y dedicación exclusiva. Se aprecia la estabilidad que se desarrolla en noviazgos de larga duración por la imposibilidad de emancipación juvenil. Son pautas similares al pasado pero no puede hablarse de regresión pues son muy distintos los componentes actuales de la pareja. Así por ejemplo, aunque lo sean y prueba del rechazo al pasado, en las relaciones de pareja se prefiere no hablar de noviazgo. Es un término no aceptado, demasiado tradicional que muy pocos jóvenes utilizan. Desde otra perspectiva, el futuro de las parejas parece ser cada vez más individualista. Cuando se examinan sus relaciones podría identificarse una cierta reivindicación individual a la autonomía, a la realización personal en pareja, algo con un aparente contrasentido. En realidad, si bien se valora la pareja se desea un cierto espacio personal, conservar una parte no necesariamente compartida.

En la modernidad o postmodernidad de estos primeros años del siglo XXI, sí se detectan pautas absolutamente nuevas de relacionarse las personas, de buscar y estar en pareja. Son las relaciones que se gestionan por internet, los noviazgos virtuales y a distancia, donde llegan a casarse personas sin apenas haber tenido contacto físico. Estas parejas tienen más implantación

en otros países que en España, pero es de esperar un desarrollo de estas dinámicas a nivel nacional. No será una tendencia fuerte, por la idiosincrasia del carácter español, pero, para ciertas edades y sectores, puede suponer una nueva forma de tomar un primer contacto con posibles parejas.

Internet y su significación del individuo solo físicamente, pero con un mundo entero abierto ante él, puede ejemplificar la soledad de los individuos en el próximo milenio. Las sociedades avanzadas han generado menos espacios afectivos y menor tiempo para dedicarse. Todo está impregnado de unos ritmos vertiginosos y de un estrés creciente. Puede que muchas personas no estén lo suficientemente insertas en la sociedad como para encontrar pareja o incluso que no tengan las habilidades para hacerlo. La aparición de agencias y organizaciones que buscan pareja al individuo sería un indicador de esta hipótesis.

Las relaciones de pareja son la salvaguardia frente a estas dinámicas. La mayor parte de los individuos buscan pareja por la necesidad de compartir su vida con otra persona y por buscar sentido a su vida. Estas son las razones fundamentales que describen, seguidas del deseo de formar familia y tener hijos y el temor de estar solo el día de mañana. Puede variar el orden pero no el tipo de razones que se registran. Todo esto hace pensar en una omnipresencia de las relaciones de pareja, fundamentales para el individuo y, en gran medida, para la vida social.

LA REGULACIÓN JURÍDICA DE LAS PAREJAS DE HECHO EN ESPAÑA: UN ANÁLISIS SOCIO-JURÍDICO

TERESA PICONTÓ NOVALES (*)

RESUMEN. El matrimonio ha dejado de ser considerado por sectores cada vez más amplios de la sociedad española como la vía de entrada exclusiva en la vida conyugal. Ahora bien, ello no implica que haya sido regulado por el derecho como un modelo alternativo al matrimonio. Han sido primero los tribunales y, después, el legislador, quienes, sin llegar a formular un tratamiento global y homogéneo a las parejas de hecho, han ido corrigiendo algunas de las injusticias a que daba lugar la aplicación de las leyes vigentes. No obstante, no existe una regulación global al respecto. El tratamiento regulativo de las parejas homosexuales no sólo precisa un enfoque jurídico sino también sociológico y psicológico que evite caer en estereotipos y dé cierta racionalidad a la controversia en temas como la adopción por parte de este tipo de parejas. En el centro de este debate y como uno de los principales escollos para alcanzar una solución general, se encuentra la exigencia del pleno reconocimiento jurídico de las parejas homosexuales.

PLURALIDAD EN LOS MODOS DE ENTRADA EN LA VIDA CONYUGAL

El matrimonio ha dejado de ser considerado por sectores sociales cada vez más amplios como la vía de entrada exclusiva en la vida conyugal[1]. Surge de esta manera la idea de que la convivencia «sin papeles» es una forma legítima de entrada en la vida conyugal a la vez que fundamento de la familia.

Ahora bien, que las parejas o «uniones de hecho» aparezcan como un modelo de entrada en la vida conyugal no implica necesariamente que se conciban como nueva alternativa al matrimonio. En los países desarrollados se utiliza indistintamente bien como alternativa al matrimonio, bien como matrimonio a prueba. En los países europeos es utilizado en uno u otro sentido según la cultura familiar y la legislación de cada uno de ellos, así como dependiendo también de la presencia o no de hijos.

En las postrimerías del siglo XX el porcentaje de parejas de hecho sobre el número total de parejas empieza a ser significativo en muchos países de Europa. La tabla I recoge datos sobre el porcentaje de parejas de hecho sobre el total de parejas y sobre las parejas de menos de 30 años. Los datos reseñados no sólo indican la importancia de las parejas de hecho en

(*) Universidad de Zaragoza.

(1) Vid. G. MEIL LANDWERLIN: *La postmodernización de la familia española*. Madrid, CESMA, 1999, pp. 13-33.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

TABLA I
Población conviviendo en parejas de hecho en los países de la Unión Europea (%)

	Porcentaje sobre el total de parejas	Porcentaje sobre parejas por debajo de los 30 años
Alemania	8	35
Austria	10	42
Bruselas	9	7
Dinamarca	23	72
España	**2**	**8**
Finlandia	18	58
Francia	15	50
Grecia	1	7
Holanda	14	56
Irlanda	2	13
Italia	2	6
Luxemburgo	8	24
Portugal	3	14
Reino Unido	9	32
Suecia	15	26
UNIÓN EUROPEA	**7**	**28**

Fuente: Eurostat: *Living Conditions in Europe, 1999.*

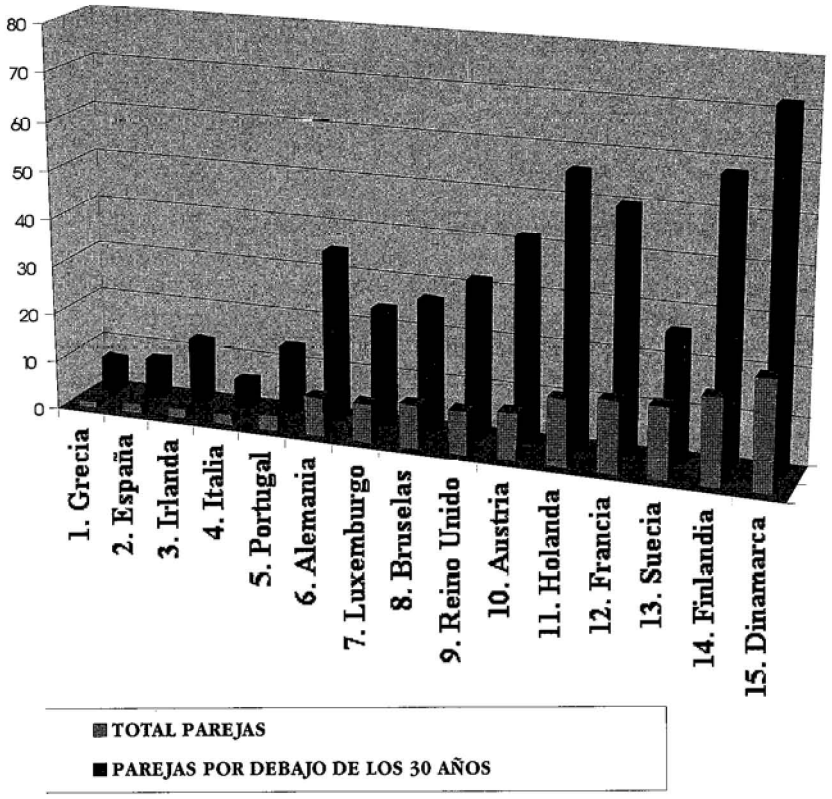
el panorama europeo de las formas de vida familiar, además ponen de manifiesto un importante salto generacional al respecto. Como puede apreciarse, entre *las parejas de menos de 30 años,* los porcentajes de parejas de hecho (28%) suponen un aumento que multiplica por cuatro el porcentaje de *parejas de hecho sobre el número total de parejas* (7%). Sólo en el caso de Suecia el aumento no es especialmente señalado (15-26%), pero en todos los demás casos el aumento puede considerarse como espectacular. En 1999 eran cuatro los países de la Unión Europea en los que el número de parejas de hecho sobre el total de parejas con menos de 30 años llegaba o superaba el 50% (Holanda, Francia, Finlandia y Dinamarca). Sólo Grecia, España e Italia quedaban por debajo de la barrera del 10%, pero a pesar de ello la importancia del cambio generacional es significativo dado que el número de parejas de hecho, en el caso de las parejas de menos de 30 años, como mínimo se triplica.

La presentación de estos datos en el gráfico I sirve para reforzar la perspectiva del salto generacional al tiempo que pone en evidencia las diferencias entre unos países y otros. Quizá también en lo que atañe a las formas de vida familiar puede hablarse de una Europa a dos velocidades. Ahora bien, una vez constatada esta realidad, conviene evitar las simplificaciones más al uso. No en todos los países mediterráneos el fenómeno de las parejas de hecho es un fenómeno marginal. Por otro lado, la evolución del porcentaje de parejas de hecho sobre el número de parejas de menos de 30 años, en relación con el porcentaje de parejas de hecho sobre la totalidad de las

parejas, en la «católica» Irlanda (2-13%) y en general en otros países, incluido España, pone en evidencia un claro proceso de transformación de las formas de acceso a la vida familiar incluso en los países tradicionalmente católicos[2].

GRÁFICO I

Parejas de hecho en los estados de la Unión Europea. De menor a mayor según número total de parejas, en % por países



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de EUROSTAT: *Living Conditions in Europe*, 1999.

(2) Desde una perspectiva más amplia, acerca de las transformaciones sociales, políticas y jurídicas de la familia en España pueden consultarse, entre otros: I. ALBERDI: *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995; S. CAMPO: *La nueva familia española*. Madrid, EUDEMA, 1991; Ll. FLAQUER: «¿Hogares sin familia o familias sin hogar? Un análisis sociológico de las familias de hecho en España», en *Papers. Revista de Sociología*, 36 (1991), pp. 57-78; J. IGLESIAS DE USSEL, «La familia y el cambio político en España», en *Revista de Estudios Políticos*, 67 (1990), pp. 247-256; ID: «Sociología de la familia», en L. MORENO y S. GINER (comps.): *Sociología en España*. Madrid, CIS, pp. 183-189; T. PICONTÓ NOVALES: «Sociología jurídica de la familia: cambio legislativo y políticas sociales», en M. J. AÑÓN et al.: *Derecho y Sociedad*. Valencia, Tirant lo Blanch, 1998, pp. 655-686; ID: «Family Law and Family Policy in Spain», en M. MACLEAN y J. KURCZWESKI (eds.): *Family Law and Family Policy in the New Europe*. Aldershot, Darmouth Publishing, 1997, pp. 109-124.

TABLA II

Opinión de los españoles sobre la mejor forma de relación para una pareja estable (%)

FORMAS DE CONVIVENCIA	Jóvenes (a)	Población de más de 18 años (b)
Casarse «por la Iglesia»	36	54
Casarse «por lo civil»	6	9
Vivir juntos sin estar casados	**18**	**11**
Vivir juntos y luego casarse «por la Iglesia»	*24*	*9*
Vivir juntos y luego casarse «por lo civil»	*11*	*8*
No vivir juntos	1	1
Otras respuestas	2	4
NS/NC	3	4

Fuentes: a) Estudio CIS-Instituto de la Juventud, 2.262[3].
b) Estudio CIS 2.283, marzo 1998.

Por lo que respecta a España, los datos referidos se corresponderían con la evolución de la opinión de los españoles sobre la mejor forma de relación para una pareja estable. Si contrastamos los datos del *Estudio CIS-Instituto de la Juventud 2.262,* sobre la opinión de los jóvenes al respecto, con los del *Estudio CIS 2.283 (Barómetro de marzo de 1998),* la tendencia que reflejan los datos mencionados más arriba coincidiría con la evolución de la opinión de los más jóvenes, cada vez más partidaria de recurrir a la relación de hecho como la mejor forma de relación para una pareja estable. Como puede apreciarse en la tabla II, el 18% de los jóvenes son partidarios de vivir juntos sin estar casados, frente a un porcentaje del 11% si consideramos la totalidad de la población con más de 18 años. Este dato resulta más significativo si tenemos en cuenta que para otro 35% de los jóvenes, la relación de hecho es una opción temporal a tener en cuenta antes del matrimonio eclesiástico o civil, frente al 17% en el caso de la población mayor de 18 años.

Ahora bien, lo anterior contrasta con el comportamiento matrimonial real; tal y como ha sucedido en algunas ocasiones, podríamos encontrarnos con una diferencia considerable entre las preferencias expresadas y lo que realmente ocurre en la práctica[4]. En España, los cambios señalados no obvian el hecho de que los comportamientos familiares efectivos y más singularmente, la entrada en la vida familiar y la formación de una pareja estable continúan, sin embargo, estando sujetos a las normas institucionales, esto es, tienen lugar a través del matrimonio. La dimensión aducida a favor del matrimonio está más presente en España que en otros países. Según evidencian datos del CIS, la opción por el matrimonio continúa teniendo en España más componentes públicos que privados. Específicamente, puede decirse que las presiones familiares y sociales e incluso religiosas continúan siendo razones importantes para la opción en favor del matrimonio[5]. Algunos han señalado que se combina el factor religioso, que es determinante en la

(3) Vid. CIS: «Los jóvenes de hoy», en *Boletín,* 19 (enero-marzo 1999).

(4) Vid. G. HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: «Análisis y perspectivas sociodemográficas de las uniones de hecho», en J. M. DÍAZ MORENO et al.: *Las uniones de hecho. Una aproximación plural.* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1999, pp. 18-19.

(5) *Estudios CIS-Instituto de la Juventud* 2257, 2262 y 2265, septiembre-octubre de 1997. Vid. CIS: «Los jóvenes de hoy», en *Boletín,* 19 (Enero-marzo 1999).

opción por el matrimonio, con el nivel de estudios ocurre que, sea cual sea, el deseo de vivir en pareja se refuerza a medida que nos alejamos de la práctica religiosa[6].

Por otro lado, los españoles justifican el matrimonio frente a la vida en pareja, no tanto en razón de la seguridad afectiva como en razón del logro de ayuda familiar para establecer el hogar y en la adquisición de una mayor seguridad en la estabilidad en la pareja. En definitiva, podría decirse que el matrimonio es ampliamente preferido como forma de convivencia estable de la pareja, aunque sólo sea por razones de presión social o familiar o porque se van a tener hijos[7].

Prosiguiendo con los matices sobre el alcance de este fenómeno en España, también hay que señalar que en este país la realidad de parejas de hecho está más presente en las grandes ciudades y en la zona catalano-balear, junto con Ceuta y Melilla, alcanzando los valores mínimos en municipios pequeños y en Navarra y Extremadura. Se ha señalado además que este modelo familiar es más característico de la población más joven y de estratos económicos superiores[8]. Igualmente, se observa que la edad media al iniciar la vida en pareja es generalmente más alta cuanto más alto es su nivel de educación, su posición social y su estatus socioeconómico familiar.

En cuanto a los motivos para la convivencia en pareja no formalizada se encuentran, entre otros, la imposibilidad de casarse (finalización tardía de los estudios, dificultades para encontrar trabajo, dificultades para encontrar vivienda), el rechazo ideológico al matrimonio, una posición ventajosa de cara a la negociación conyugal y el deseo de reducir riesgos de fracaso mediante el ensayo[9]. Por otra parte, las razones tradicionales para no casarse de tipo ideológico o económico, están dando paso a motivos que tienen que ver con la dinámica de la pareja o de la transición de sus miembros a la vida adulta.

Ahora bien, es indudable que la sociedad española ha apostado claramente por una ideología de la familia plural, abierta y liberal; pero «quizá mucho más vinculada a la idea de libertad (todos son iguales ante el hecho de su nacimiento, libres de ejercer su sexualidad como les parezca) que a la idea de igualdad»[10]. Más concretamente, la Constitución española alberga la posibilidad de diferentes formas de convivencia no marital que incluiría cualquier tipo de vida en común con carácter estable, todas ellas garantizadas con los diferentes derechos, primero, a la libertad, dignidad y, a continuación, igualdad de todos los sujetos[11].

---

(6) Vid. Ll. Flaquer: *¿Hogares sin familia o familias sin hogar? Un análisis sociológico de las familias de hecho en España,* cit., p. 62.

(7) Vid. G. Hernández Rodríguez: *Análisis y perspectivas sociodemográficas de las uniones de hecho,* cit., pp. 25-26.

(8) Vid. I. Alberdi: *Informe sobre la situación de la familia en España,* cit., pp. 89, 108, 167; Ll. Flaquer, *¿Hogares sin familia o familias sin hogar? Un análisis sociológico de las familias de hecho en España,* cit., pp. 66-67; G. Meil Landwerlin: *La postmodernización de la familia española,* cit., pp. 15, 19.

(9) Vid. Foessa: «Informe sociológico sobre la situación social en España (síntesis)», en *Documentación Social* 101 (1995), p. 163; Mª V. Camarero Suárez: «Uniones de hecho y conflictividad matrimonial», en J. M. Martinell y Mª T. Areces Piñol: *XI Jornades Jurídiques. Uniones de Hecho.* Lleida, Universitat de Lleida, 1998, pp. 152-153.

(10) Vid. L. Assier-Andrieu: «Politique, science et droit naturel», en L. Assier-Andrieu et al.: *Politique des Lois en Europe.* Paris, LGDJ, 1995, p. 88.

(11) Vid. I. Alberdi: *Informe sobre la situación de la familia en España.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995, p. 382. Sobre el planteamiento constitucional de la familia puede consultarse, entre otros, E. Roca Trías: «Familia, familias y derecho de la familia», en *Anuario de Derecho Civil* (1990) pp. 1072 y ss; L. F. Saura: *Uniones libres y la configuración del nuevo derecho de familia.* Valencia, Tirant lo Blanch, 1995, pp. 62-67 y 70-77.

En definitiva, podría decirse que está teniendo lugar un proceso de «pluralización» de los modelos o pautas de constitución o de entrada en la vida en pareja[12]. Pluralización que paralelamente se está traduciendo en una pluralidad de formas de vida familiar, así como en la emergencia de distintos proyectos conyugales en los que el lugar del individuo en el «nosotros-pareja» ocupa un lugar cambiante que afecta directamente a las relaciones de autoridad, a la definición de los roles y a las dimensiones de la individualidad sujetas al control común[13].

Esta «pluralización» se ve reflejada en el debate ideológico y político que vienen suscitando las parejas de hecho estables con su reclamación de un reconocimiento jurídico, al cuestionar la exclusividad del modelo matrimonial del tradicional derecho de familia. A este respecto, debiera superarse lo que ha sido hasta ahora tendencia constante en las reformas jurídicas y en las políticas sociales surgidas tras la entrada en vigor de la Constitución Española de 1978; todas ellas mucho más volcadas en proteger la libertad de las personas para organizar su convivencia que una igualdad de tratamiento de la diversidad de núcleos de convivencia existentes en nuestra sociedad.

LA REGULACIÓN JURÍDICA DE LAS PAREJAS DE HECHO

En el caso español, han sido primero los tribunales y después el legislador quiénes, sin llegar a formular un tratamiento genérico de las parejas de hecho, han venido corrigiendo algunas de las injusticias que la legislación vigente provocaba a esta nueva y creciente realidad familiar. En este sentido, la sentencia del Tribunal Constitucional 222/1992, de 11 de diciembre, afirmó que deben atribuirse los mismos derechos a las parejas de hecho y a los matrimonios en los casos de subrogación arrendaticia; haciendo extensivo los beneficios no sólo al cónyuge viudo (art. 58 de la entonces vigente Ley de Arrendamientos Urbanos) sino a quien convive de hecho y de modo estable con el titular del arrendamiento[14]. La relevancia de esta sentencia llevó al legislador estatal a introducir esa realidad familiar, basada en la convivencia estable de la pareja, en la nueva Ley 29/1994, de 24 de noviembre, en la que se conceden iguales derechos a los matrimonios y a las parejas no casadas en el arrendamiento de la vivienda por fallecimiento del inquilino[15].

En términos generales, el legislador contempla a las parejas de hecho en ciertas disposiciones legales y les reconoce determinados efectos jurídicos. En este sentido, puede afirmarse que el ordenamiento jurídico español regula de modo fragmentario y disperso únicamente algunos de los efectos jurídicos de las parejas de hecho. La ausencia de un régimen normativo propio que regule esta realidad familiar, ha propiciado que el reconocimiento de derechos y efectos a las parejas estables no casadas haya venido y siga viniendo de normas legales concretas, que equiparan en ciertos aspectos esta forma de convivencia con la matrimonial o, en su caso, de la jurisprudencia de los tribunales. Específicamente, como ya se ha sugerido más arriba, la jurisprudencia española ha jugado un papel de gran relevancia política, social y jurídica

(12) Vid. J. C. KAUFMANN: *Sociologie du couple*. Paris, PUF, 1993, p. 46.

(13) Vid. G. MEIL LANDWERLIN: *La postmodernización de la cultura familiar española*, cit., p. 16.

(14) Vid. E. VIDAL; Mª T. MARTÍN MORÓN: «Jurisprudencia y cambios legislativos: la equiparación del cónyuge y el conviviente *more uxorio* en la más reciente doctrina del Tribunal Constitucional», en *Revista General de Derecho* 586-587 (1993), p. 6911.

(15) Vid. J. L. MERINO HERNÁNDEZ: *Manual de parejas estables no casadas*. Zaragoza, Librería General, 1999, p. 16.

en la equiparación de las parejas de hecho con las parejas casadas[16].

Específicamente, el legislador estatal español permite, entre otras cosas, a las parejas de hecho adoptar conjuntamente (pero sólo a las parejas heterosexuales, D. A. 3ª de la Ley 21/1987, de 11 de noviembre); también les reconoce el derecho de subrogación en caso de muerte del arrendatario, tanto a las parejas de hecho heterosexuales como a las homosexuales (art. 16.1 de la Ley de Arrendamientos Urbanos de 24 de noviembre de 1994); utilizar los métodos de reproducción asistida (sólo a las parejas de hecho heterosexuales, arts. 6 y 8.2 de la Ley de Técnicas de Reproducción Asistida de 22 de noviembre de 1988); el derecho a obtener determinadas prestaciones sanitarias de la Seguridad Social y a la pensión correspondiente de viudedad[17] sólo en unos muy excepcionales casos legalmente determinados (D. A. 10ª de la Ley 30/1981, de 7 de julio, que regula la separación y el divorcio). Por último, podrán además ejercitar el procedimiento de «Habeas Corpus» junto al cónyuge de la persona privada de libertad también la persona que a él se hallare unida por una relación de afectividad análoga, sin hacer distinciones por razón de «la orientación sexual» (art. 3 de la Ley Orgánica 6/1984, de 24 de mayo)[18].

Ahora bien, se hace preciso subrayar que han sido las Comunidades Autónomas las que han tomado la iniciativa legislativa de dotar de una regulación propia a las parejas de hecho en España[19]. Así, los legisladores autonómicos catalán, aragonés y navarro se han decidido a suministrar un marco regulativo a estas parejas de hecho a través de, en primer lugar, la *Ley catalana de uniones estables de pareja* (L. 10/1998, de 15 de julio) y, en segundo lugar, la *Ley aragonesa relativa a las parejas estables no casadas* (L. 6/1999, de 26 de marzo). También el Parlamento navarro ha aprobado la *Ley de igualdad jurídica de las parejas estables* (Ley 6/2000, de 3 de julio), más conocida por la polémica social que suscitó, tanto durante su tramitación parlamentaria como en el momento de su entrada en vigor, por el reconocimiento a las parejas homosexuales de la posibilidad de adoptar (art. 8 de la Ley 6/2000). Por último, otras comunidades autónomas están preparando sus propuestas parlamentarias sobre parejas de hecho, entre éstas, se encuentran por ejemplo, las de Valencia, el País Vasco, Castilla-La Mancha, Baleares, Asturias, Canarias y Andalucía[20].

---

(16) Vid. C. MESA MARRERO: *Las uniones de hecho. Análisis de las relaciones económicas y sus efectos*. Madrid, Aranzadi, 1999, p. 74.

(17) Los supuestos excepcionales en los que hay derecho a pensión de viudedad en las parejas de hecho aparecen recogidos en la D. A. 10ª de la Ley 30/1981, de 7 de julio. Específicamente la citada disposición reconoce el derecho a tal prestación al supérstite de una unión de hecho o pareja no casada cuando hubiera concurrido imposibilidad legal de contraer matrimonio por vínculo conyugal indisoluble con otra persona.

(18) En este apartado únicamente he recogido algunos de los efectos jurídicos que las leyes diversas conceden a las parejas de hecho, sin pretensión de ser exhaustiva y dejando sin recoger los de carácter negativo recogidos en el Código penal o en otras leyes. En cualquier caso, un análisis más detallado tanto de los efectos positivos como de los negativos que el ordenamiento jurídico español hace extensivo a las parejas de hecho, puede consultarse, entre otros: V. REINA y J. Mª MARTINELL: *Las uniones matrimoniales de hecho*. Madrid, Marcial Pons, 1996, pp. 64-79; C. MESA MARRERO: *Las uniones de hecho. Análisis de las relaciones económicas y sus efectos*, cit., pp. 64-68.

(19) Vid. E. ROCA TRÍAS: «Regulation of Same-Sex Partnerships from a Spanish Perspective», en M. MACLEAN: *Making Law for Families*. Oxford, Hart Publishing, 2000, p. 96.

(20) Particularmente, el Gobierno Valenciano aprobó en octubre de 2000, el Proyecto de ley por la que se regulan las uniones de hecho y el Parlamento Vasco aprobó el 22 de diciembre de 2000 la toma en consideración de la proposición de ley sobre igualdad jurídica de las parejas de hecho formulada por el grupo parlamentario Socialistas Vascos-Euskal Sozialistak.

El legislador catalán justificó su iniciativa parlamentaria para regular las parejas de hecho precisando que esta ley se ajusta al marco de las competencias autonómicas, razón por la que se ha abstenido de regular otras cuestiones que les afectan por ser de ámbito estatal (Derecho laboral, Seguridad social, etc.)[21]. En este sentido, esta ley desarrolla las competencias de derecho civil que corresponden a la Generalitat y, por tanto, se respeta la competencia exclusiva del Estado en cuanto a las formas del matrimonio, ya que la regulación legal de las parejas de hecho no implica su equiparación con las parejas casadas. Por su parte, los legisladores aragonés y navarro, dadas las peculiaridades de su derecho foral, han considerado oportuno regular la realidad de las parejas de hecho.

En el caso de las legislaciones aragonesa y navarra, se trata de leyes que otorgan a las parejas de hecho estables un estatuto jurídico propio que pretende resolver las principales cuestiones que vienen planteando estas formas no maritales de convivencia. Estas leyes, aragonesa y navarra, contemplan una única figura, la de la pareja estable con independencia de la orientación sexual de la misma; mientras que la ley catalana contempla dos regímenes distintos según la homosexualidad o heterosexualidad de la pareja y distingue entre ellas los efectos sucesorios (favoreciendo a los homosexuales) y la posibilidad de adopción (limitada a las parejas homosexuales). En relación con esto último, se hace necesario precisar que la ley aragonesa rompe el planteamiento global en el tratamiento unitario de ambos tipos de pareja estable al incluir un artículo en el que se establece que únicamente pueden adoptar las parejas heterosexuales (art. 10).

La reacción frente a la iniciativa parlamentaria navarra no se ha hecho esperar, apenas aprobada la ley, el 6 de octubre de 2000, ochenta y tres diputados del Grupo Parlamentario Popular presentaron un recurso de inconstitucionalidad contra la misma. Se trata de un recurso que impugna la totalidad de la Ley foral. Las razones que se alegan como fundamento del recurso tienen que ver, fundamentalmente, con «la pretensión central de esta Ley de establecer la más completa igualación con el matrimonio (...) en orden a otorgar a los grupos correspondientes (...) idéntica protección jurídica, como constitutivas de auténticas familias (...) sin distinción alguna a toda protección que la Constitución garantizar ala familia en el art. 39». Más específicamente, se alega que «la ley impugnada se limita a trasvasar de una forma sistemática el régimen jurídico básico del matrimonio a las parejas estables por razón de la igualdad». Además, «sobre la creación de la legislación de una nueva forma de matrimonio (...) podrá comprobarse (...) la subrogación de las posiciones de los cónyuges en el de la pareja estable, sin diferenciar además lo que constituye una aporía insalvable de la ley foral (...) al regular al mismo tiempo dos realidades distintas, las de las uniones *more uxorio* y la de «matrimonio de homosexuales». En definitiva, todo ello lleva a que, según el impugnante, «si el resultado final es que las parejas estables sean consideradas como si de un matrimonio se tratara, parece claro que quien tenga competencia para decidir qué es matrimonio tendrá competencia para regular el régimen jurídico de aquélla (...). De forma que la reserva del Estado de la exclusividad de la regulación

(21) Sobre las razones y motivos de esta iniciativa parlamentaria, vid. J. M. Silva: «Futura regulación de las uniones de hecho en España», en J. M. Díaz Moreno et al.: *Las uniones de hecho. Una aproximación plural.* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1999, pp. 122-125.

de las relaciones civiles sobre formas de matrimonio (...) quedaría conculcada»[22].

La ley catalana y la aragonesa han sido las primeras en reconocer institucionalmente la «maritalidad» de una relación homosexual en pie de igualdad con las parejas heterosexuales[23]. Ambas leyes son sólo aplicables a quienes pertenecen a esas Comunidades Autónomas, las cuales sólo han podido legislar en aquellas materias sobre las que son competentes. Lo que significa, entre otras cosas, que las Comunidades Autónomas no pueden legislar en algunas de las cuestiones de mayor relevancia práctica para las parejas de hecho por ser competencia estatal. Entre otras, en materia de pensiones de la Seguridad Social, impuestos, etc. Paralelamente tampoco pueden establecer un sistema de registro civil para las parejas de hecho semejante al que vienen disfrutando las parejas casadas.

En este sentido y como consecuencia de la aprobación de la *Resolución del Parlamento Europeo A3-0028, de 8 de febrero de 1994, sobre igualdad de derechos de homosexuales y lesbianas,* ha llevado a que numerosos Ayuntamientos y Comunidades Autónomas, empezando por el de Vitoria-Gasteiz hayan venido creando registros municipales de parejas de hecho, seguidas Barcelona, Valencia, Madrid, Andalucía, Principado de Asturias, Extremadura, Aragón, etc. Estos registros se han ido configurando como instrumentos de acreditación que puede resolver algunas de las dificultades jurídico-probatorias que a menudo son las que determinan la negación de determinados derechos a las parejas de hecho[24]. Normalmente, la inscripción de las parejas de hecho en estos registros tendrá efectos declarativos sobre la constitución, modificación y extinción de las parejas heterosexuales y homosexuales, así como respecto a los contratos reguladores de las relaciones personales y patrimoniales. Más particularmente, supone la facilitación de la carga de la prueba ante la Administración pública y, sobre todo, ante los Tribunales, frente a las pretensiones planteadas en orden al reconocimiento de efectos, básicamente patrimoniales, aplicados de modo general a las parejas casadas[25].

Tal y como se ha señalado, no existe todavía una legislación de ámbito estatal en España sobre parejas de hecho. Lo cierto es que en diferentes momentos se han ido promoviendo iniciativas legislativas consistentes en su mayoría en delimitar qué se entiende como unión o pareja de hecho y en establecer un conjunto de efectos jurídicos para esta forma de convivencia en los diferentes ámbitos del derecho[26].

---

(22) Fundamentos Jurídico Materiales 1, 2, 3 del Recurso de inconstitucionalidad presentado, el 6 de octubre de 2000, por 83 diputados del Grupo Parlamentario Popular contra la Ley Foral 6/2000, de 3 de julio, para la igualdad jurídica de las parejas estables del Parlamento de Navarra.

(23) Vid. P. A. TALAVERA FERNÁNDEZ: «Presupuestos para un reconocimiento jurídico coherente de las uniones homosexuales en España», en *Anuario de Filosofía del Derecho* XX (1999), p. 164.

(24) Vid. C. VILLAGRASA ALCAIDE: «Los Registros municipales de convivencia», en J. M. MARTINELL y Mª T. ARECES PIÑOL (Eds.): *XI Jornades Jurídiques. Uniones de Hecho.* Lleida, Universitat de Lleida, 1998, p. 519; E. SOUTO GALVÁN: «Registro de Uniones de Hecho en la Comunidad de Madrid», en J. M. MARTINELL y Mª T. ARECES PIÑOL (Eds.): *XI Jornades Jurídiques. Uniones de Hecho.* Lleida, Universitat de Lleida, 1998, p. 437; L. ZARRALUQUI SÁNCHEZ-EZNARRIAGA: «Las uniones de hecho en el Derecho español», en J. M. DÍAZ MORENO: *Las uniones de hecho. Una aproximación plural.* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1999, p. 94.

(25) Vid. C. VILLAGRASA ALCAIDE: «Los Registros municipales de convivencia», cit., p. 513.

(26) Vid. P. A. TALAVERA FERNÁNDEZ: «Presupuestos para un reconocimiento jurídico coherente de las uniones homosexuales en España», cit., p. 164; P. GONZÁLEZ POVEDA: «Formas de regulación de las uniones de hecho: proyectos legislativos. Pactos entre convivientes; su validez y eficacia», en *Cuadernos de Derecho Judicial* XX (1998), p. 508.

Entre las más recientes, hay que hacer referencia a las iniciativas de 1996 y a su renovación en el año 2000. Concretamente, estas proposiciones de ley presentadas a las Cortes Generales han sido las que siguen: *Proposición de Ley por la que se reconocen efectos jurídicos a las parejas de hecho,* presentada por el Grupo Socialista del Congreso (B.O. de las Cortes Generales de 8 de noviembre de 1996); *Proposición de Ley de igualdad jurídica para las parejas de hecho,* presentada por el Grupo Federal de Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya (B.O. de las Cortes Generales Generales de 15 de noviembre de 1996); *Proposición de ley sobre el reconocimiento de efectos jurídicos a las parejas de hecho estables,* presentada por el Grupo Parlamentario de Coalición Canaria (B.O. de las Cortes Generales de 14 de abril de 1997); *Proposición de Ley orgánica de contrato de unión civil* presentada por el Grupo Popular (B.O. de las Cortes Generales de 29 de septiembre de 1997). Las tres primeras proposiciones de ley se caracterizan por recoger un concepto de pareja de hecho basado fundamentalmente en la existencia de «una relación de afectividad similar a la conyugal» «con independencia de su orientación sexual» (art. 1 de la proposición del Grupo Socialista; art. 1.2º de la proposición de Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya; art. 1 de la proposición de Coalición Canaria). Todas ellas fundamentalmente extienden determinados efectos jurídicos del matrimonio a las parejas de hecho (beneficios fiscales, laborales, administrativos, asistenciales, pensión de viudedad). Por su parte, la proposición de ley del Partido Popular no es propiamente una ley para las parejas de hecho[27] sino que más bien podría decirse que pretende reconocer ciertos efectos jurídicos a cualquier relación que sé de entre dos personas mayores de edad que mediante un contrato, que es incompatible con el matrimonio, acuerden convivir y prestarse ayuda mutua.

Únicamente llegaron a ser aprobadas en el Congreso de los Diputados, para su posterior tramitación parlamentaria, las propuestas del Grupo de Coalición Canaria y del Grupo Popular. Ambas propuestas coinciden en conceder determinados efectos jurídicos, recogidos más arriba, a las parejas de hecho con excepción de la adopción y la reproducción asistida. Por otro lado, la proposición parlamentaria del Grupo de Coalición Canaria propone la modificación de determinados preceptos legales añadiendo al término «cónyuge» la fórmula «o persona con la que conviva como pareja de hecho estable». Asimismo, en esta proposición la acreditación de la convivencia viene dada por la inscripción en los registros de parejas y, por último, el tiempo mínimo de convivencia para poder reclamar efectos es de un año. La proposición de ley del Partido Popular, por su parte, establece un complejo contrato privado de convivencia (contrato de unión civil), el cual se otorgará ante notario y deberá inscribirse en el Registro civil correspondiente a cada uno de los contratantes (art. 1.3). Este contrato de unión civil habilita a los contratantes para regular sus relaciones económicas escogiendo uno de los regímenes económico matrimoniales previstos en el Código Civil, así como producirá los efectos jurídicos antes referidos después de un año desde su formalización (art. 1.6).

Al no haber sido aprobadas ninguna de las proposiciones presentadas en la legislatura anterior, a lo largo del año 2000, en el ámbito estatal, éstas se han renovado y ha aparecido alguna nueva. Así, pueden mencionarse: *Proposición de Ley por la que se reconocen determinados efectos jurídicos a las parejas de hecho,* presentada por el Grupo Parlamentario Socialista (12 de abril de 2000); *Proposición de Ley de Medidas*

(27) Vid. C. MESA MARRERO: *Las uniones de hecho. Análisis de las relaciones económicas y sus efectos*, cit; p. 78.

para la igualdad jurídica de las parejas de hecho, presentada por el Grupo Parlamentario de Izquierda Unida (14 de abril de 2000); *Proposición de Ley de uniones estables de pareja,* presentada por el Grupo Parlamentario Catalán (3 de mayo de 2000) y *Proposición de Ley* presentada por el grupo mixto, a instancias de Iniciativa per Catalunya-Els Verds. Lo más destacado de estas tres proposiciones es que todas ellas extienden sus efectos jurídicos tanto a las parejas de hecho heterosexuales como a las homosexuales. Las propuestas de Izquierda Unida y de Iniciativa per Catalunya-Els Verds sí recogen claramente la posibilidad de adoptar de las parejas homosexuales. Estas cuatro proposiciones de ley han sido rechazadas de nuevo a finales del año 2000.

Ante la ausencia normativa de un régimen propio y específico que regule la situación de las parejas de hecho en España, como ya ha ocurrido con otras realidades y situaciones constitutivas de la familia, han ido por delante no sólo las insistentes demandas sociales sino también la labor de la jurisprudencia que si bien ha sido oscilante, ha ido creando un cuerpo jurídico que ha permitido dar respuesta, al menos, a parte de la problemática y a algunas de las cuestiones planteadas por las parejas de hecho. En este sentido, la jurisprudencia constitucional tiene dos sentencias clave sobre las que ha girado el resto de su jurisprudencia y que han constituido la base de la fundamentación tanto de los tribunales como de gran parte de la doctrina jurídica. Estas dos sentencias son, por un lado, la Sentencia Tribunal Constitucional (STC) 184/1990, de 15 de noviembre, y por otro, la STC 222/1992, de 11 de diciembre. En ellas aunque el Tribunal Constitucional (TC) considera que no existe igualdad de situaciones entre el matrimonio y las parejas de hecho, por lo que no cabe en ningún caso la equiparación entre las dos figuras, como se ha apuntado al comienzo de este apartado. Ello no obsta a que se pueda conceder a la pareja de hecho algunos efectos propios del matrimonio, dado que la convivencia *more uxorio* merece una protección jurídica y constitucional[28].

Más particularmente, la jurisprudencia del Tribunal Constitucional viene atribuyendo consecuencias distintas a la convivencia de las personas no casadas según se trate de pensiones de la Seguridad Social o de arrendamientos urbanos[29]. En materia de pensiones[30], subyace la idea de que las personas que deciden no contraer matrimonio no pueden esperar beneficiarse automáticamente de todas las consecuencias jurídicas que la ley atribuye a las personas que deciden casarse, porque existe una razón objetiva que justifica el trato desigual (ATC 156/ 1987, de 11 de febrero; SS del

(28) Un contenido más amplio sobre estas sentencias puede consultarse en: P. A. TALAVERA FERNÁNDEZ: *Fundamentos para el reconocimiento jurídico de las uniones homosexuales. Propuestas de regulación en España.* Madrid, Universidad Carlos III-Dykinson, 1999, pp. 37-8.

(29) Vid. X. O'CALLAGAN: «Consecuencias jurídicas de las uniones de hecho», en *Cuadernos del Derecho Judicial* XX (1998), pp. 35-36; N. PÉREZ CÁNOVAS: *Homosexualidad, homosexuales y uniones homosexuales en el derecho español.* Granada, Comares, 1996, pp. 173 y ss; J. R. de VERDA y BEAMONTE: «Principio de libre desarrollo de la personalidad y 'ius connubi' (a próposito de la ATC 222/1994)», en J. M. MARTINELL y Mª T. ARECES PIÑOL (Eds.): *XI Jornades Jurídiques. Uniones de Hecho.* Lleida, Universitat de Lleida, 1998, p. 480; L. F. SAURA: *Uniones libres y la configuración del nuevo derecho de familia,* cit., p. 91.

(30) No obstante, hay alguna sentencia del TC que sí concede la pensión de viudedad. Así, por ejemplo, la STC 260/1998, de 22 de diciembre, en cuyo Fundamento Jurídico 4º dice el TC: «no se incluyen pues, en el ámbito de aplicación del precepto todos los supuestos de convivencia extramatrimonial, sino tan sólo aquéllos que tengan su causa en la citada imposiblidad, esto es, aquellas uniones estables que no pudieron transformarse en vínculo conyugal».

TC: 29, 30, 35, 38, de 14 de febrero de 1991; STC 77/ 1991, de 11 de abril; STC 66/1994, de 28 de febrero; ATC 222/1994, de 11 de julio). En materia de arrendamientos urbanos, el TC entiende que el ejercicio del derecho constitucional al matrimonio no es por sí mismo razón suficiente para justificar el no aplicar los beneficios previstos para el cónyuge del arrendatario a la persona conviviente no casada (STC 222/1992, de 11 de diciembre, STC 6/1993, de 18 de enero; STC 47/1993, de 8 de febrero).

La jurisprudencia del Tribunal Supremo ha conocido, en casación, varios tipos de situaciones que afectaban a las parejas de hecho, entre otras, aquellas en las que la mujer plantea una reclamación como consecuencia de la ruptura de la pareja o bien, de la muerte de uno de los convivientes[31]. En el primer grupo de sentencias, el TS reitera que no se puede aplicar a la pareja de hecho las normas del matrimonio ni directamente ni haciendo una interpretación analógica de las mismas; especialmente las normas que regulan los regímenes económicos del matrimonio (Sentencia del Tribunal Supremo (STS) 18 de mayo de 1992; STS 18 de febrero 1993, STS. 11 de octubre de 1994; STS de 24 de noviembre de 1994). No obstante, otras veces ante la ruptura de la pareja de hecho, concede la reclamación hecha por la mujer de la vivienda y de una pensión (STS de 11 de diciembre de 1992; STS de 16 de diciembre de 1996). En el segundo grupo de sentencias, que versan sobre la disolución de la pareja de hecho por muerte de uno de los convivientes, el Tribunal Supremo (TS) ha desestimado la pretensión de la mujer basada en la convivencia con su pareja (STS de 21 de octubre de 1992; STS de 22 de julio de 1993; STS de 27 de mayo de 1994; STS de 4 de marzo de 1997). En alguna de las sentencias de este grupo, por ejemplo, en la de 18 de marzo de 1995, el Tribunal Supremo (TS) ha llegado a estimar parcialmente la demanda de la mujer supérstite. En definitiva, si bien la jurisprudencia del TS ha sido contundente en negar la falta de semejanza entre el matrimonio y la pareja de hecho, ha matizado en algún caso concreto esta afirmación admitiendo la aplicación analógica de algún efecto concreto del matrimonio a la pareja de hecho[32].

Por otro lado, la jurisprudencia del TS, al exigir en casi todas sus sentencias el requisito de la heterosexualidad para el reconocimiento de ciertos efectos jurídicos a las parejas de hecho ha dejado fuera a las parejas homosexuales[33]. No obstante en alguna de sus sentencias, el TS omite esta exigencia de la heterosexualidad al definir la convivencia *more uxorio* (por ejemplo, STS de 18 de mayo de 1992). Por lo que pudiera entenderse que en algún caso el TS deja abierta la posibilidad a que en esta convivencia se puedan incluir a las parejas homosexuales[34].

En definitiva, el Tribunal Constitucional, aún reconociendo en la práctica totalidad de las sentencias aquí recogidas que las relaciones permanentes de afectividad son dignas de protección jurídica y constitucional, no considera que sean realidades equivalentes. Por lo que no cabe plantear

(31) Vid. X. O'Callagan: «Consecuencias jurídicas de las uniones de hecho», cit., pp. 40-41; N. Pérez Canóvas: *Homosexualidad, homosexuales y uniones homosexuales en el derecho español*, cit., p. 259; L. Zarraluqui Sánchez-Eznarriaga: «Las uniones de hecho en el Derecho español», cit., pp. 90-91.

(32) Vid. P. A. Talavera Fernández: *Fundamentos para el reconocimiento jurídico de las uniones homosexuales. Propuestas de regulación en España*, cit., p. 40.

(33) Vid. N. Pérez Canóvas: *Homosexualidad, homosexuales y uniones homosexuales en el derecho español*, cit., p. 144.

(34) Vid. P.A. Talavera Fernández: *Fundamentos para el reconocimiento jurídico de las uniones homosexuales. Propuestas de regulación en España*, cit., p. 45.

una equiparación de efectos entre ambos tipos de pareja, las casadas y las no casadas. Posiblemente lo que hay detrás sea el no querer abocar a la posibilidad de establecer dos tipos de instituciones jurídicas diferentes, la matrimonial y la no matrimonial. Planteamiento que ha sido ampliamente rechazado tanto en la jurisprudencia como en la doctrina españolas. En este sentido, habría que decir que si bien es un argumento sólido en el caso de las parejas de hecho heterosexuales que tienen la posibilidad de optar al matrimonio y no lo hacen, no parece que resulte igual de sólido en el caso de las parejas homosexuales[35], muchas de las cuales vienen reclamando el derecho a casarse.

RAZONES POLÍTICAS Y SOCIALES SOBRE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS PAREJAS DE HECHO

En este apartado voy a tratar de recoger sintéticamente algunos de los argumentos más importantes que se vienen esgrimiendo en torno a la institucionalización de las parejas de hecho. Empezaré por las razones que explícita o implícitamente han ido apareciendo en el ámbito político. A continuación me detendré en los argumentos en los que, desde diversas instancias, defienden los juristas. Para concluir este subapartado se recogen algunas otras opiniones relevantes presentes en la sociedad española.

Entre los diferentes grupos políticos con representación parlamentaria se podría abstraer en dos grandes líneas ideológicas y dentro de cada una de ellas algunas diferencias relevantes. Así, en uno de estos dos grandes bloques podríamos colocar al Partido Popular para cuyos representantes políticos el modelo familiar es el modelo familiar de matrimonio, lo que explica el por qué de su propuesta legislativa de un «contrato civil» en el que tengan cabida las parejas de hecho. Se trata de un contrato que nada tiene que ver ni con el matrimonio ni con el modelo jurídico familiar que ellos entienden está amparado por la Constitución Española. Este contrato civil desborda la estricta problemática de la realidad de las parejas de hecho, que pueden subscribir cualesquiera dos personas mayores de edad que se comprometan ante notario a convivir y a prestarse ayuda mutua[36].

En el segundo de estos grandes bloques estarían otros grupos parlamentarios caracterizados por considerar a las parejas de hecho, heterosexuales y homosexuales, como realidades familiares contempladas y protegidas por la Constitución y, por ello merecedoras de una regulación jurídica específica. Entre otros, se percibe esta visión en el Grupo Parlamentario Socialista, en el de Izquierda Unida, en el de Convergència i Unió, en el de Coalición Canaria, Iniciativa per Catalunya-Els Verds, etc. Ahora bien, dentro de este gran conjunto habría que distinguir entre aquéllos grupos políticos que proponen una equiparación total y absoluta en todos los ámbitos entre las parejas casadas y no casadas sin distinguir en razón de cuál sea «la orientación sexual» de la pareja, como es el caso de Izquierda Unida y de Iniciativa per Cataluny-elsVerds. El otro grupo dentro de este segundo bloque propone un régimen jurídico unitario, que atribuya diversos efectos jurídicos, sin mayores consideraciones sobre la sexualidad de las personas; con el único límite, para las parejas homosexuales, de la adopción, en el que estarían el Partido Socialista y Coalición Canaria y Convergencia i Unió.

La protección, el reconocimiento y garantía de determinados derechos, así como razones de seguridad jurídica en el ámbito

(35) Vid. J. A. HERRERO BRASAS: «El matrimonio gay, un reto al Estado heterosexual», en *Claves de la Razón Práctica*, 73 (1997), p. 49.

(36) Vid. J. TRÍAS SAGUIER: *Futura regulación de las parejas de hecho en España*, cit., p. 127.

patrimonial, han decantado desde el principio a muchos juristas a defender el modelo matrimonial como la única figura apta para generar los derechos y efectos jurídicos propios de una convivencia marital. Más específicamente, muchos de los civilistas especializados en el derecho de familia consideran que la protección constitucional dispensada al matrimonio tiene un carácter de exclusividad[37]. Por ello, entender a las parejas de hecho como realidades jurídicamente equiparables al matrimonio supondría ir en contra de lo reconocido y protegido en la propia Constitución Española. Implicaría, además de un atentado contra la protección constitucional del matrimonio, una intromisión del derecho en la libre decisión de quiénes desean vivir al margen del matrimonio. Particularmente, para este sector, cualquier otro tipo de relación de convivencia bien porque no sea estable o no se formalice, bien porque no sea heterosexual, carece de los presupuestos para ser protegida institucionalmente por el derecho de familia.

Para otro grupo importante de juristas, existen razones para pensar que la Constitución Española protege y reconoce una pluralidad de modelos de convivencia en pareja[38]. Pese a ello la actual regulación del matrimonio civil es un modelo rígido que excluye otros modelos alternativos de convivencia en pareja estable. De ahí que sea preciso regular un sistema jurídico que dé cabida a esos otros modelos no matrimoniales, permitiendo de esta forma una respuesta institucional del derecho a la realidad social de las parejas no casadas. A pesar de ello, la mayoría de este grupo de juristas siguen siendo inflexibles en el caso de las parejas homosexuales. Lo que impugnan no es la legitimidad de su relación sino su pretensión de un reconocimiento dentro del derecho de familia, ya sea como una figura equiparable a la matrimonial, ya sea como realidad equiparable a la que constituye la pareja de hecho heterosexual. Más específicamente consideran la heterosexualidad requisito esencial de toda convivencia para poder ser reconocida por el derecho, por la simetría que este tipo de parejas no casadas tienen con la pareja matrimonial[39].

Por último, estaría el grupo de juristas que defienden un régimen jurídico propio, alternativo al del matrimonio, para las

---

(37) En este grupo de civilistas se encontrarían, entre otros, los siguientes: R. BERCOVITZ RODRÍGUEZ: «Las parejas de hecho», en *Aranzadi Civil*, 1 (1992), pp. 1823 y ss; R. NAVARRO VALLS: *Matrimonio y Derecho*. Madrid, Tecnos, 1994; F. LLEDÓ YAGÜE: «Los matrimonios de hecho contra el derecho y el sentido común del legislador», en *Revista del Poder Judicial*, 45 (1997), pp. 339 y ss; C. MARTÍNEZ DE AGUIRRE: *Diagnóstico sobre el derecho de familia*. Madrid, Rialp, 1996.

(38) En este sentido, pueden consultar, entre otros: A. ESTRADA ALONSO: *Las uniones extramatrimoniales en el Derecho civil español*. Madrid, Civitas, 1991; V. FERRERES COMELLA: «El principio de igualdad y el «derecho a no casarse» (a propósito de la STC 222/92) (1)», en *Revista Española de Derecho Constitucional*, 42 (1994), pp. 163-196; R. CALVO SOLER y J. L. PÉREZ TRIVIÑO: «Igualdad, discriminación y parejas de hecho», en *Sistema*, 142 (1998), pp. 47-61; S. LLEBARÍA SAMPER: *Hacia la familia no matrimonial*. Barcelona, Cedecs, 1997; C. MESA MARRERO: *Las uniones de hecho. Análisis de las relaciones económicas y sus efectos*, cit.; A. Mª PÉREZ VALLEJO: *Autorregulación en la convivencia de hecho (a próposito de las recientes disposiciones prelegislativas y legislativas tendencialmente más dispositivas)*. Almería, Universidad de Almería, 2000; V. REINA y J. Mª MARTINELL: *Las uniones matrimoniales de hecho*. Madrid, Marcial Pons, 1996; E. ROCA TRÍAS: «Familia, familias y derecho de familia», cit., M. Mª ZORRILLA RUIZ: «Consideraciones de principio en torno a la unión libre», en *Revista del Poder Judicial*, 45 (1997), pp. 389-414.

(39) Vid. entre otros: A. ESTRADA ALONSO: *Las uniones extramatrimoniales en el Derecho civil español*, cit., p. 52; S. LLEBARÍA SAMPER: *Hacia la familia no matrimonial*, cit., pp. 87-88; A. Mª PÉREZ VALLEJO: *Autorregulación en la convivencia de hecho (a próposito de las recientes disposiciones prelegislativas y legislativas tendencialmente más dispositivas)*, cit., pp. 25-27; V. REINA y J. Mª MARTINELL: *Las uniones matrimoniales de hecho*, cit. pp. 34-35.

parejas de hecho con independencia de cuál sea la orientación sexual de quienes forman la pareja. Para éstos, el hecho de que puedan, en el caso de los heterosexuales, o no puedan casarse (los homosexuales) no afectaría al carácter *more uxorio* de la relación[40]. Si bien, algunos de ellos, haciéndose eco de las demandas sociales de los grupos de defensa de derechos de gays y lesbianas, consideran que los homosexuales tienen derecho a casarse. Ante las dificultades que presenta su aceptación social, acaban por concluir que habrá que resolver la problemática de las parejas homosexuales de algún modo. La mejor forma sería la de aplicar a aquéllas el régimen jurídico que se diseñe para las parejas de hecho heterosexuales[41].

Particularmente, casi todos los grupos de defensa de derechos para los homosexuales piden la igualdad de una u otra forma. Por razones pragmáticas y de oportunidad las reivindicaciones se están canalizando a través de la demanda de iguales derechos que los heterosexuales[42]. Así, consideran que éste no es el momento oportuno para convertir la cuestión del matrimonio en una reivindicación central porque lo único que se conseguiría de esta forma sería desviar la atención pública de cuestiones importantes y fácilmente conseguibles, las cuales si se reivindicara el matrimonio pasarían a un segundo plano y dejaría a las parejas homosexuales en una situación de vacío legal. Por ello, conseguir un régimen jurídico propio de las parejas de hecho es mucho más que nada para la mayoría de los homosexuales, confiando en que la normalización social y jurídica que ello produciría, pasado cierto tiempo, podría llegar al Gobierno a institucionalizar la realidad de las parejas homosexuales[43].

Por su parte, la Iglesia Católica se ha visto también interpelada por la realidad de las parejas de hecho. Por ello, el Pontificio Consejo para la Familia ha elaborado un documento que recoge su postura frente a este fenómeno social[44]. En él se insiste en:

> La necesidad social de distinguir fenómenos diferentes en sí mismos, en su aspecto legal, (...), y de tratarlos adecuadamente como distintos (...). En este sentido, el valor institucional del matrimonio debe ser reconocido por las autoridades públicas; la situación de las parejas no casadas no debe ponerse al mismo nivel que el matrimonio debidamente contraído[45].

Se hace preciso distinguir entre lo que sería una dimensión subjetiva de la pareja no casada, esto es, la realidad existencial

(40) Vid. P. A. TALAVERA FERNÁNDEZ: *Fundamentos para el reconocimiento jurídico de las uniones homosexuales. Propuestas de regulación en España,* cit., pp. 66-68; ID: *Presupuestos para un reconocimiento jurídico coherente de las uniones homosexuales en España,* cit., pp. 156-157; N. PÉREZ CANÓVAS: *Homosexualidad, homosexuales y uniones homosexuales en el Derecho español.* Granada, Comares, 1996, pp. 118-123 y 142-150; ID: «El derecho de gays y lesbianas a la vida familiar», en *Jueces para la Democracia,* 30 (1997), pp. 25-27; J. BAYO DELGADO: «Problemas subsistentes en el Derecho de familia», en *Jueces para la Democracia,* 35 (1999), p. 38; D. BORRILLO: «Uniones del mismo sexo y libertad matrimonial», en *Jueces para la Democracia,* 35 (1997) pp. 17-19.

(41) Vid. V. FERRERES COMELLA: «El principio de igualdad y el derecho a casarse (a propósito de la STC 222/92)», cit., pp. 195-96.

(42) Vid. R. Mª ORTEGA: «Rechazo del Partido Popular a las leyes de parejas de hecho», en http://www.Colegaweb.net/COMUNICADO % 20hecho % 202000-2.htm.

(43) Vid. J. A. HERRERO BRASAS: *El matrimonio gay,* cit., pp. 49-51, 54; J. UGARTE PÉREZ: «Parejas de hecho y matrimonio homosexual», en *Claves de la Razón Práctica,* 103 (2000), pp. 38-40.

(44) Vid. PONTIFICIO CONSEJO PARA LA FAMILIA: «Familia, matrimonio y uniones de hecho», en http://www.vatican. va/.

(45) *Ibídem,* p. 19.

de la libertad individual de elección y de la dignidad de las personas. Pero esa convivencia o cohabitación no reviste por ello interés público. El Estado debe tan sólo garantizar la libertad. Sin embargo, la pretensión de reconocimiento público no afecta sólo al ámbito individual de las libertades. De ahí que las autoridades públicas «pueden no inmiscuirse en el fenómeno privado de esta elección. Las uniones de hecho son consecuencia de comportamientos privados y en este plano debieran permanecer»[46]. En este documento también se toma postura sobre la demanda de equiparación de las parejas homosexuales con las parejas casadas. Al respecto, se considera todavía «más grave el reconocimiento o incluso equiparación del matrimonio a las relaciones homosexuales (...), lo cual, por otro lado, no supone discriminar, en ningún modo, a estas personas»[47]. Desde una perspectiva pastoral, se habla de la «legítima comprensión por la problemática existencial y las elecciones de las personas que viven en uniones de hecho y un deber (...). El respeto por la dignidad de las personas no está sometido a discusión. Sin embargo, la comprensión de las circunstancias y el respeto de las personas no equivalen a una justificación[48].

ALGUNAS CONCLUSIONES Y MUCHOS CABOS SUELTOS

El fenómeno de las parejas de hecho ha intentado abrirse camino primero como hecho social, potenciando con ello un tipo de sociedad española cada vez más plural, abierta y democrática y después, como una institución reconocida y protegida por el Derecho. Como se ha podido ver en el primero de los apartados de este trabajo, las parejas de hecho son ya una realidad social incuestionable en muchos de los países de la Unión Europea y en países como el nuestro todo apunta a que haya un desarrollo y un reconocimiento institucional de esta realidad en el futuro. Sin entrar aquí en polémicas sobre si la población afectada es de 200.000 o de 600.000 parejas[49], es evidente que estamos ante un desarrollo creciente. Ello, junto con el salto generacional que hemos destacado en el primer apartado hace que en la actualidad pueda hablarse de las parejas de hecho o parejas estables como modelo de familia presente no sólo de forma marginal en nuestra sociedad.

Por otro lado, puede hablarse de un reconocimiento parcial por parte del ordenamiento jurídico español de ciertos beneficios legales a las parejas de hecho. Ahora bien, ello no es sinónimo de un correlativo reconocimiento de un verdadero «estatus institucional». Más específicamente, sin entrar en si es consecuencia de razones de competencia, los parlamentos autonómicos se han apresurado a regular la situación de las parejas de hecho dejándose llevar, al menos en parte, más por la presión social de determinados colectivos y grupos políticos que por una reflexión honda y bien fundamentada sobre cuáles deberían ser los presupuestos a partir de los cuales esta legítima pluralidad de formas de convivencia familiar alternativa al matrimonio tendría o podría convertirse en derecho positivo. No se trataría tanto de conceder ciertas ventajas económicas, administrativas, penales, etc. a estas formas alternativas de convivencia como de concederles una equiparación jurídica efectiva; especialmente a aquellos casos en los

(46) *Ibídem*, p. 5.

(47) *Ibídem*, p. 8.

(48) bídem, p. 14.

(49) Cifras manejadas respectivamente por el Partido Popular y el PSOE en el debate sobre las últimas iniciativas legislativas a las que se ha hecho referencia más arriba.

que está teniendo lugar una convivencia *more uxorio* entre dos personas, al igual que ocurre en el ámbito matrimonial. En definitiva, lo que se echa a faltar es quizá una intervención legislativa más orientada a configurar un modelo convivencial alternativo al matrimonio, dado que en estos casos se da una auténtica convivencia equiparable a la marital en términos jurídicos. Al respecto, habría que significar cómo es precisamente esta institucionalización de un modelo convivencial alternativo lo que viene siendo rechazado por muchos juristas, políticos e importantes sectores sociales.

Tanto la normativa autonómica catalana como la aragonesa y navarra de parejas de hecho establecen un marco regulador para esta realidad social, el del contrato de convivencia. Pero al mismo tiempo que lo establecen, lo sitúan fuera del ámbito institucional del derecho de familia; salvando de esta manera la exclusividad del matrimonio. Sin que por ello pueda dejarse de valorar muy positivamente el avance que supone que estas leyes reconocen más derechos y efectos jurídicos a las uniones extramatrimoniales de las que venían teniendo en nuestro ordenamiento jurídico.

En otro orden de cosas, las parejas de hecho homosexuales como realidades de convivencia afectiva y familiar también vienen exigiendo un pleno reconocimiento jurídico. Los cambios legislativos que afectan a la moral implican concepciones sobre la vida que pueden y deberían ser analizadas y discutidas racionalmente pero que, por lo general, ocultan sensaciones inmediatas de agrado o de rechazo muy arraigadas en la persona que impiden entrar en el terrero de lo discursivo. De ahí que los grupos políticos se resistan mucho a la hora de conceder derechos que normalizarían la vida de muchísimas personas, porque las razones electorales les aconsejan ser precavidos a la hora de regularizar estas situaciones. Además, desde una perspectiva sociológica, hoy todavía la pareja homosexual no es mayoritariamente percibida en nuestro entorno cultural como una convivencia familiar comparable a la pareja heterosexual y ello se ha visto reflejado en las diversas leyes. En relación con éstas, podría decirse que no se trataría tanto de concederles una determinada y parcial regulación legal como de determinar con claridad si entre las personas del mismo sexo puede o no establecerse, jurídicamente hablando, una verdadera convivencia *more uxorio* y, en última instancia, si la heterosexualidad define o no de modo absoluto y definitivo la convivencia familiar.

El tratamiento de las parejas de hecho homosexuales precisa no sólo un enfoque jurídico sino también sociológico y psicológico, que evite caer en estereotipos y reducciones además de atender, entre otras cosas, a cuál sea su reconocimiento social, a si ambos tipos de uniones son o no equiparables. Esto es, si además de su reconocimiento constitucional de la mano de derechos fundamentales como los de la libertad, igualdad y no discriminación, libre desarrollo de la personalidad y dignidad humanas y derecho a la intimidad, cuenta con una aceptación social.

La opción de los legisladores catalán y aragonés ha sido la de establecer una regulación jurídica distinta entre las parejas estables heterosexuales y las homosexuales. Muy probablemente, ello haya sido así para evitar la creación de un estatus jurídico unificado para ambos tipos de convivencia familiar. Solución que pretende, ante todo, evitar que las uniones de hecho heterosexuales y homosexuales tengan unos mismos efectos.

En definitiva, creo insuficiente ofrecer una solución jurídica a las parejas homosexuales únicamente encaminada a buscar un estatus jurídico con el mínimo de interferencias posibles en la actual regulación civil de la familia. Porque, entre otras cosas, supondría dejar sin resolver el verdadero núcleo del problema, brillantemente recogido por Talavera Fernández, a través de tres cuestiones esenciales:

- ¿Puede o no existir una auténtica *affectio maritalis* entre personas del mismo sexo?
- ¿Pueden o no constituir una unidad familiar dos personas del mismo sexo, incluso con menores en el hogar?
- ¿Es la heterosexualidad un requisito esencial de toda convivencia en pareja para que pueda ser reconocida por el derecho?[50]

Más allá de los problemas jurídicos que pudieran darse, la distinción entre estos dos tipos de convivencia y su diversa regulación responde más a motivos ideológicos que de otro tipo, tal y como lo sugiere el revuelo social y político que desencadenó la aprobación de la Ley Foral Navarra 6/2000, al recoger la posibilidad de las parejas homosexuales de adoptar, actualmente recurrida ante el Tribunal Constitucional. Normativa que, por otro lado, estaría en la línea de influencia de la Resolución del Parlamento Europeo, de 8 de febrero de 1994, sobre igualdad de los derechos para homosexuales y lesbianas. La cual en aras de evitar la discriminación de la que por razón de sexo pudiera existir en las parejas homosexuales, sugiere la posibilidad de «ser padres», «adoptar» o «criar niños»[51].

No cabe duda de que el tema de la adopción de menores por parejas homosexuales es y seguirá siendo objeto de controversia. Por mi parte[52], considero que en el caso de las parejas homosexuales debiera darse un debate abierto y plural que hasta el momento no ha tenido lugar en España, tanto en el ámbito social como en el legislativo, atendiendo a los criterios más expertos de psicólogos, pedagogos, educadores especializados, etc., sin perder el norte de que no hay un derecho de adoptar en ninguno de los casos (parejas casadas, no casadas hetero u homosexuales, etc.). El argumento es justamente el contrario: son los niños los que tienen derecho a crecer en un ámbito familiar adecuado, el suyo propio u otro alternativo. Por tanto, debe ser el superior interés del niño y no otra cosa o criterio el que, casuísticamente, aconseje que ese niño o niña concreto con sus derechos y necesidades, sea acogido o adoptado, con independencia de que lo sea por una pareja casada, una pareja de hecho heterosexual, una pareja homosexual o por una persona individual. En este sentido, de igual manera que la normativa de protección de menores viene siendo aplicada en los casos en que un niño o niña o varios hermanos son solicitados en acogimiento o en adopción por parejas heterosexuales, casadas o no; debiera existir la posibilidad legislativa de que las parejas homosexuales pudieran acoger o adoptar, dejando en manos de los expertos sociales, como ocurre en el resto de los supuestos, que valoren y decidan en el caso concreto si van a quedar garantizados, en ese concreto ámbito familiar sustituto, el superior interés del niño, así como sus necesidades de afectividad, su derecho a la educación, su desarrollo y madurez

(50) Vid. P. A. TALAVERA FERNÁNDEZ: *Fundamentos para el reconocimiento jurídico de las uniones homosexuales. Propuestas de regulación en España*, cit., p. 5.

(51) Dentro de este mismo marco de influencia se encuentra probablemente la Ley valenciana 7/1994, de 5 de diciembre, de *Protección de la Infancia* al incluir en su art. 28 la posibilidad de adoptar conjuntamente a las parejas del mismo sexo si bien la interpretación de esta norma no ha dejado de ser controvertida. No obstante, la propia normativa estatal de protección de la infancia posibilita, como de hecho ha ocurrido al ser aplicada, que el integrante de una pareja de hecho, con independencia de cuál sea «su orientación sexual», adopte individualmente como cualquier otra persona.

(52) La problemática del acogimiento y la adopción es de una gran complejidd y desborda cualquier simplificación de los argumentos en su mayor parte ideológicos que se aducen en este debate. Vid. T. PICONTÓ NOVALES: *La Protección de la Infancia. Aspectos sociales y jurídicos*. Zaragoza, Egido Editorial, 1996.

personal, el derecho a no ser separado de sus hermanos siempre que sea posible, así como la referencia continuada y no intermitente de unos mismos adultos (a diferencia de lo que ocurre en los centros de protección de menores).

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, I.: *Informe sobre la situación de la familia en España.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995.

ASSIER-ANDRIEU, L.: «Politique, science et droit naturel», en L. ASSIER-ANDRIEU et al: *Politique des Lois en Europe.* Paris, LGDJ, 1995, p. 88.

BAYO DELGADO, J.: «Problemas subsistentes en el Derecho de familia», en *Jueces para la Democracia,* 35 (1999), p. 38.

BERCOVITZ RODRÍGUEZ, R.: «Las parejas de hecho», en *Aranzadi Civil,* 1(1992), pp. 1823 y ss.

BORRILLO, D.: «Uniones del mismo sexo y libertad matrimonial», en *Jueces para la Democracia,* 35 (1997), pp. 17-19.

CALVO SOLER, R. y PÉREZ TRIVIÑO, J. L.: «Igualdad, discriminación y parejas de hecho», en *Sistema,* 142 (1998), pp. 47-61.

CAMPO, S.: *La nueva familia española.*

CIS: «Los jóvenes de hoy», en *Boletín,* 19 (1999).

CIS-INSTITUTO DE LA JUVENTUD: *Estudios,* 2257, 2262 y 2265, septiembre-octubre (1997).

ESTRADA ALONSO, A.: *Las uniones extramatrimoniales en el Derecho civil español.* Madrid, Civitas, 1991.

FERRERES COMELLA, V.: «El principio de igualdad y el derecho a no casarse. (A próposito de la STC 222/92) (1)», en *Revista Española de Derecho Constitucional,* 42 (1994), pp. 163- 196.

FLAQUER, Ll.: «¿Hogares sin familia o familias sin hogar? Un análisis sociológico de las familias de hecho en España», en *PAPERS. Revista de Sociología,* 36 (1991), pp. 57-78.

FOESSA,: «Informe sociológico sobre la situación social en España (síntesis)», en *Documentación Social* 101(1995), p. 163.

CAMARERO SUÁREZ, M.ª V.: «Uniones de hecho y conflictividad matrimonial», en J. M. MARTINELL y Mª. T. ARECES PIÑOL: *XI Jornades Jurídiques. Uniones de Hecho.* Lleida, Universitat de Lleida, 1998, pp. 152-153.

GONZÁLEZ POVEDA, P.: «Formas de regulación de las uniones de hecho: proyectos legislativos. Pactos entre convivientes: su validez y eficacia», en *Cuadernos de Derecho Judicial,* XX (1998), p. 508.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, G.: «Análisis y perspectivas sociodemográficas de las uniones de hecho», en J. M. DÍAZ MORENO et al: *Las uniones de hecho. Una aproximación plural.* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1999.

HERRERO BRASAS, J. A.: «El matrimonio gay, un reto al Estado heterosexual», en *Claves de la Razón Práctica,* 73 (1997), pp. 49-51.

IGLESIAS DE USSEL, J.: «La familia y el cambio político en España», en *Revista de Estudios Políticos,* 67 (1990), pp. 247-256.

IGLESIAS DE USSEL, J.: «Sociología de la familia», en L. MORENO y S. GINER (comps.): *Sociología en España.* Madrid, CIS, pp. 183-189.

KAUFMANN, J. C.: *Sociologie du couple.* Paris, PUF, 1993.

LLEBARÍA SAMPER, S.: *Hacia la familia no matrimonial.* Barcelona, Cedecs, 1997.

LLEDÓ YAGÜE, F.: «Los matrimonios de hecho contra el derecho y el sentido común del legislador», en *Revista del Poder Judicial,* 45 (1997), pp. 339 y ss.

MARTÍNEZ DE AGUIRRE, C.: *Diagnóstico sobre el derecho de familia.* Madrid, Rialp, 1996.

MEIL LANDWERLIN, G.: *La postmodernización de la familia española.* Madrid, CESMA, 1999, pp. 13-33.

MERINO HERNÁNDEZ, J. L.: *Manual de parejas estables no casadas.* Zaragoza, Librería General, 1999.

MESA MARRERO, C.: *Las uniones de hecho. Análisis de las relaciones económicas y sus efectos*. Madrid, Aranzadi, 1999.

NAVARRO VALLS, R.: *Matrimonio y Derecho*. Madrid, Tecnos, 1994.

O'CALLAGAN, X.: «Consecuencias jurídicas de las uniones de hecho», en *Cuadernos del Derecho Judicial* (1998) XX, pp. 35-36.

ORTEGA, R. Mª.: «Rechazo del Partido Popular a las leyes de parejas de hecho», en http://www. Colegaweb.net/COMUNICADO % 20hecho % 202000-2.htm.

PÉREZ CÁNOVAS, N.: *Homosexualidad, homosexuales y uniones homosexuales en el Derecho español*. Granada, Comares, 1996, pp. 118-123, 142-150.

— «El derecho de gays y lesbianas a la vida familiar», en *Jueces para la Democracia*, 30 (1997), pp. 25-27.

PÉREZ VALLEJO, A. Mª.: *Autorregulación en la convivencia de hecho (a próposito de las recientes disposiciones prelegislativas y legislativas tendencialmente más dispositivas)*. Almería, Universidad de Almería, 2000.

PICONTÓ NOVALES, T.: *La Protección de la Infancia. Aspectos sociales y jurídicos*. Zaragoza, Egido Editorial, 1996.

— «Family Law and Family Policy in Spain», en M. MACLEAN y J. KURCZESKI: *Family Law and Family Policy in the New Europe*. Aldershot, Dartmouth, 1997, pp. 109-124.

— «Sociología jurídica de la familia: cambio legislativo y políticas sociales», en M. J. AÑÓN et al., *Derecho y Sociedad*. Valencia, Tirant lo Blanch, 1998, pp. 655-686.

PONTIFICIO CONSEJO PARA LA FAMILIA: «Familia, matrimonio y uniones de hecho», http://www.vatican. va/.

REINA, V.; MARTINELL, J. Mª.: *Las uniones matrimoniales de hecho*. Madrid, Marcial Pons, 1996.

ROCA TRÍAS, E.: «Familia, familias y derecho de la familia», en *Anuario de Derecho Civil* (1990) pp. 1072 y ss.

— «Regulation of Same-Sex Partnerships from a Spanish Perspective», en M. MACLEAN: *Making Law for Families*. Oxford, Hart Publishing, 2000, p. 96.

SAURA, L. F.: *Uniones libres y la configuración del nuevo derecho de familia*. Valencia, Tirant lo Blanch, 1995, pp. 62-67, 70-77.

SILVA, J. M.: «Futura regulación de las uniones de hecho en España», en J. M. DÍAZ MORENO et al: *Las uniones de hecho. Una aproximación plural*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1999, pp. 122-125.

SOUTO GALVÁN, E.: «Registro de Uniones de Hecho en la Comunidad de Madrid» en J. M. MARTINELL y Mª. T. ARECES PIÑOL (Eds.): *XI Jornades Jurídiques. Uniones de Hecho*. Lleida, Universitat de Lleida, 1998, p. 437.

TALAVERA FERNÁNDEZ, P. A.: *Fundamentos para el reconocimiento jurídico de las uniones homosexuales. Propuestas de regulación en España*. Madrid, Universidad Carlos III-Dykinson, 1999.

— «Presupuestos para un reconocimiento jurídico coherente de las uniones homosexuales en España», en *Anuario de Filosofía del Derecho*, XX (1999), p. 164.

UGARTE PÉREZ, J.: «Parejas de hecho y matrimonio homosexual», en *Claves de la Razón Práctica*, 103 (2000), pp. 38-40.

VERDA y BEAMONTE, J. R. DE: «Principio de libre desarrollo de la personalidad y *ius connubi* (a próposito de la ATC 222/1994)», en J. M. MARTINELL; Mª. T. ARECES PIÑOL (Eds.): *XI Jornades Jurídiques. Uniones de Hecho*. Lleida, Universitat de Lleida, 1998, p. 480.

VIDAL E. y MARTÍN MORÓN, Mª. T.: «Jurisprudencia y cambios legislativos: la equiparación del cónyuge y el conviviente *more uxorio* en la más reciente doctrina del Tribunal Constitucional», en *Revista General de Derecho*, 586-587 (1993), p. 6911.

VILLAGRASA ALCAIDE, C.: «Los Registros municipales de convivencia», en J. M. MARTINELL y Mª. T. ARECES PIÑOL (Eds.):

XI Jornades Jurídiques. Uniones de Hecho. Lleida, Universitat de Lleida, 1998, p. 513.

ZARRALUQUI SÁNCHEZ-EZNARRIAGA, L.: «Las uniones de hecho en el Derecho español», en J. M. DÍAZ MORENO: *Las uniones de hecho. Una aproximación plural.* Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1999, p. 94.

ZORRILLA RUIZ, M. Mª.: «Consideraciones de principio en torno a la unión libre», en *Revista del Poder Judicial,* 45 (1997), pp. 389-414.

RUPTURA FAMILIAR

FRANCISCO JAVIER MARTÍNEZ (*)

RESUMEN. La rápida modernización de la sociedad española y el profundo cambio en la condición social de la mujer están creando un «nicho ecológico» para la vida familiar que ya no se corresponde con el de la familia tradicional. Crece el número de rupturas familiares (separaciones y divorcios). ¿Implica ello una verdadera «crisis de la familia»? Ésta, sin embargo, goza de una muy «buena prensa» en la opinión pública española. Más aún, ha adquirido en el imaginario colectivo las dimensiones de una «utopía privada» de felicidad.

Tan altas expectativas no son fáciles de cumplirse en un primer ensayo (más o menos duradero). De ahí posiblemente la creciente legitimación social del matrimonio como una «institución frágil».

Pero la familia, por mucho que la relación de pareja se considere como un asunto privado, no deja de ser un hecho social. Y su ruptura también trae consecuencias sociales: en primer lugar para los hijos. Sociológicamente nos parece inviable la idea de que en el futuro pueda, en una sociedad pluralista, desaparecer esta concepción del matrimonio como institución frágil. En cualquier caso, parece urgente minimizar el sufrimiento y los perjuicios que se deriven para los hijos.

Nos preguntamos si en la sociedad española se ha concedido la suficiente atención y recursos a esta última cuestión: ¿No hay una cierta «soledad social» en las familias rotas? La literatura anglosajona (aunque no únicamente) lleva ya décadas estudiando las diferentes estrategias con las que tratar de superar la inevitable crisis inicial de los niños ante la separación de los padres. Tal vez sea el momento de dedicar más atención investigadora, recursos sociales y dinero para prevenir al menos las agudas conflictividades de ciertas rupturas así como sus repercusiones sobre el sano desarrollo psicosocial de los hijos.

INTRODUCCIÓN

El aumento del número de rupturas familiares es un fenómeno claramente observable en la sociedad española. Se trata de un fenómeno complejo, en el que entran en juego variables múltiples, correspondientes a los profundos cambios experimentados por la misma sociedad española, en un período de tiempo relativamente corto.

Son variables de orden económico (crecimiento del bienestar), religioso (procesos de secularización), social (acceso masivo de la mujer a la enseñanza superior), ideológico (individualismo acentuado),

(*) Universidad San Pablo-CEU (Madrid).

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

jurídico («ley del divorcio»), demográfico (caída de la tasa de natalidad y crecimiento de la esperanza de vida), de sociología de la cultura (utopía de la felicidad privada)... Factores de evolución de todo el entramado social, que aproximan a las modernas sociedades europeas.

El entramado de estos factores constituye lo que podría denominarse el «nicho ecológico» del crecimiento de las rupturas familiares. Y si hubiéramos de perfilar en una frase el significado de ese cambio, diríamos que lo que está cambiando, a un ritmo acelerado (pero que aún se considera insuficiente), es la condición social de la mujer.

Aquí no vamos a aludir a cada uno de tales factores (de sobra conocidos y frecuentemente analizados). Son, en su mayoría, los factores característicos de los procesos de modernización occidentales. Pero sí queremos mencionar uno de ellos (el menos novedoso), que se ha manifestado con fuerza últimamente en el imaginario colectivo, debido a la presión de la conciencia femenina militante, y por medio de ella, también en los medios de comunicación. Se trata de la violencia intradoméstica, que hasta ahora no parecía formar parte del imaginario colectivo en el tema de la ruptura familiar.

Por sí sola, merecería un tratamiento específico, que no le podemos dar en estas líneas. Estimamos que es el indicador de una grave enfermedad social, intolerable en un Estado de Derecho; enfermedad a la que hasta ahora ni la opinión pública, ni la misma Administración del Estado, parecían haber prestado la necesaria atención; El actual Gobierno esbozó un «plan de choque» que no ha surtido los deseados efectos (el tema, de muy largo alcance, requiere un cambio educacional y de valores en el seno de muchas familias, en las que la violencia brota como una semilla antigua que cobra renovada virulencia).

Aquí nos vamos a limitar a los aspectos psico-sociales del conflicto de pareja que no lleva aparejado el componente de la violencia. Obviamente, nos referimos a un conflicto grave, que desemboca en la ruptura del vínculo que unía a la pareja.

Pero la ruptura familiar, como es evidente, no afecta sólo a los cónyuges. Si hay hijos, altera seriamente su entorno: su situación afectiva –y frecuentemente también la económica–. La ruptura de la unidad familiar no es un mero hecho de la vida privada de dos individuos: es un hecho social. La sociedad es el ambiente (el «nicho ecológico») que posibilita esta ruptura. Y la sociedad debería también, de algún modo, responsabilizarse de las consecuencias de este hecho social: la situación en que la siguiente generación –los hijos de las familias rotas– afrontan esta ruptura.

LA RUPTURA FAMILIAR

¿SON MUCHOS LOS CASOS DE RUPTURA EN ESPAÑA?

Por «ruptura» entendemos, lógicamente, tanto los casos de separación como los de divorcio aunque, como luego veremos, las respectivas cifras cuantitativas no son acumulables).

Respecto a las separaciones, actualmente en España todas las causas se tramitan ante los Tribunales civiles (sean matrimonios meramente civiles o canónicos). El número de separaciones ha crecido constantemente, sobre todo a partir de los años ochenta. La cifra alcanzada en 1982 (7.436 casos) se duplica en 1989 (34.672 casos). Si se comparan estas cifras con el número de matrimonios celebrados en el mismo período, el porcentaje relativo pasa del 9,2% al 20%.

En cuanto a los divorcios, a partir de la Ley de 7 de julio de 1981 (21.463 divorcios) también crecen en términos absolutos, con leves inflexiones en 1983 y 1984 (subsiguientes al *boom* del año de entrada en vigor de la ley). En comparación con los índices de divorcio de otros países del

Occidente industrializado, se puede decir que arrancamos de una tasa de divorcios débil (inferior al 10% de los matrimonios celebrados) para ingresar rápidamente en el grupo medio de tasas de divorcio (entre el 10% y el 20%). Estamos bastante lejos de los países de divorcialidad alta o altísima (Estados Unidos, Suecia). Y dentro de la Unión Europea figuramos entre los países de divorcialidad relativamente más baja).

A la vista de nuestra legislación se puede decir que obtener una separación judicial es uno de los caminos más seguros para lograr el divorcio ulterior: basta con dejar transcurrir un determinado plazo de separación efectiva de los cónyuges. Por ello, los números de separación y divorcio no son acumulables para cuantificar la ruptura familiar. Hay separados que no se divorcian (quizá por razones religiosas); hay divorciados que no han pasado por la previa separación; y por último hay rupturas de hecho que no se contabilizan en estadísticas.

En los últimos años hemos asistido a un debate sobre el reconocimiento de las parejas de hecho, reflejo de la discusión realizada en otros países; pese a ello, carecemos de datos estadísticos serios para juzgar la importancia real del fenómeno en España.

Lo que sí parece claro es el descenso del índice de nupcialidad. Nos situamos por debajo de la media comunitaria europea, con índices inferiores a los de países como Holanda, Reino Unido o Dinamarca[1].

En conclusión, parece que los indicadores de ruptura familiar aproximan España a modelos de lo que llamaríamos «matrimonio como institución frágil», propios de las sociedades industriales tardías en Occidente. En ellos se comienza a apreciar una tendencia al descenso de la edad en las parejas que se separan o se divorcian (estadísticamente se demuestra que, a menor edad, mayor es la aceptación de la separación o el divorcio: lo cual prueba el afianzamiento, entre las nuevas generaciones, del concepto que hemos denominado «matrimonio como institución frágil».

Según Rojas Marcos[2], en Norteamérica (cuyos estilos de vida parecen ser exportados, en muchos aspectos, hacia otras sociedades occidentales) la media de los que se divorcian está en los 34 años para los varones, y aún desciende hasta los 30 para las mujeres. En general, hay una correlación entre el mayor nivel educativo, económico o profesional de la mujer y su índice de aceptación de la separación y el divorcio.

La mitad de los divorcios se produce, aproximadamente, pasados unos siete años de matrimonio y un 10% tiene lugar entre parejas que llevan más de 20 años de casados. Experiencia frustrante, sin duda, pero que no excluye, en una mayoría de casos, ulteriores intentos de reiniciar el ensayo de un nuevo matrimonio. En la Unión Europea, mientras los índices de nupcialidad bajan, tienden a subir los de divorcio.

¿Qué indican los datos empíricos?

¿Supone esto una crisis de «la familia como tal»? Creemos que este lenguaje es sociológicamente impropio. A lo sumo, supone una crisis de un modelo familiar (el «tradicional»). La familia es una institución que tiene hechas sus pruebas históricas. Posee la doble condición de ser una institución simultáneamente «natural» y «cultural». Natural, puesto

(1) Para estas comparaciones, así como en las anteriores, hemos utilizado datos procedentes de las *Estadísticas Judiciales*, anejas a las *Memorias Del Consejo General del Poder Judicial*; y otros del *Eurostat. Statistiques de base de la Communauté.*

(2) Cfr. Rojas Marcos: *La pareja rota.* Madrid, Espasa Calpe, 1994 (pp. 79 y ss).

que está en el origen del proceso de hominización; cultural porque está sometida a las variaciones (diacrónicas) de la evolución histórica y (sincrónicas) del pluralismo de las concepciones familiares en las diversas culturas.

Lo que indican los datos empíricos, en Occidente, es:

- Una modificación de los papeles en el seno de la familia nuclear (tendencia a la familia simétrica: mayor igualdad en el reparto de los papeles familiares y crisis de la imagen tradicional del padre).
- Un proceso de flexibilización del modelo matrimonial indisoluble (expansión del divorcio).
- La aparición de nuevos modos de convivencia (familias reconstituidas); o bien otro tipo de uniones que pugnan por lograr el reconocimiento social: uniones de homosexuales, o parejas heterosexuales de hecho, sin vínculos jurídicos ni religiosos.

Desde la perspectiva sociológica, y en el área de la familia, estos cambios conllevan los modernos procesos de secularización y heterogeneidad valorativa (el «politeísmo de valores» weberiano), propios de las modernas sociedades pluralistas.

El aspecto más visible es la resistencia –más clara en las generaciones jóvenes– a aceptar el compromiso conyugal como un acto definitivo e irreversible. Pero no es el único: Hay que conceder su importancia al significado social que tiene la evolución en el interior de la pareja de los papeles entre los progenitores; No sólo en el sentido de una mayor simetría en el reparto de los poderes y las tareas en el interior de la familia, sino también en lo que afecta a la crisis de la imagen del padre recibida de concepciones más patriarcales.

¿Hacia una nueva concepción de la paternidad?

En el mundo moderno ha perdido importancia el contrato social que unía a hijos y padres; éstos educaban a aquellos preparándolos para el mundo del trabajo en el seno de la familia (o casándolas, si eran mujeres); por su parte, los hijos mantenían y cuidaban a los padres en su vejez. Estas funciones familiares, salvo algunas excepciones, han desaparecido en la actualidad: entre padres e hijos se establecen relaciones menos estereotipadas tradicionalmente por la necesidad, pero probablemente más intensas, inspiradas cada vez más en las afinidades o el afecto recíproco, y menos en el sentido del deber derivado de los vínculos de sangre; En un pasado todavía reciente era habitual que estos vínculos contribuyeran, más que hoy, a plasmar la identidad personal y el sentido de pertenencia de los individuos.

Por otra parte, es evidente que los hijos suponen hoy una carga económica que antes no tenían. Tampoco se espera habitualmente de ellos que constituyan el apoyo para la vejez de los padres. Todos estos rasgos de las sociedades modernas hacen menos atractiva la idea de paternidad en el Occidente desarrollado: un indicador evidente es la caída de la tasa de natalidad (aunque no se deba solamente a esta causa).

De este fenómeno se han hecho diversas evaluaciones. Algunos autores sostienen que las motivaciones son predominantemente económicas y claramente egoístas. El envejecimiento –ya patente– de las sociedades desarrolladas sería un simple síntoma externo de su decadencia moral. La educación es la primera responsabilidad de la familia y debe cumplirse al abrigo de la convivencia con ambos progenitores. La propia disminución de la importancia del papel de padre dificultaría la construcción social de la identidad de los futuros miembros de la sociedad.

Otros estiman que el juicio anterior está condicionado por una visión patriarcal de la sociedad: el hecho de ser progenitores biológicos no garantiza que cumplan su misión educadora. Y la menor dependencia de los vínculos meramente biológicos puede permitir un mayor espacio para el desarrollo indi-

vidual. En particular, consideran positivo, incluso para los hijos, el hecho de que se separen las parejas mal avenidas: la conflictividad de la pareja impediría el cumplimiento de su misión educadora.

Los partidarios del primer planteamiento piensan que sólo un hogar estable garantiza la continuidad necesaria para el crecimiento adecuado de los hijos, y subrayan la conveniencia del sacrificio de los padres, si fuera necesario. Quienes apoyan la segunda postura sostienen que la estabilidad, por sí sola, no implica (en casos de infelicidad permanente de la pareja o de violencia, por ejemplo) una situación familiar favorable al sano desarrollo de los hijos. La desgracia vital de una pareja desunida bajo un mismo techo transmitiría a la siguiente generación sentimientos de ansiedad e inseguridad. La separación es preferible al menos como «mal menor», tanto para los hijos como para los padres.

Quien pretenda, en esta controversia, buscar algún tipo de orientación empíricamente fundada, antes de generalizar tendría que plantearse interrogantes sobre la situación subsiguiente a la separación: la situación previa, ¿implicaba una dosis de violencia física o psicológica en grado notable?, ¿qué representa ser educado por un solo progenitor, o por uno que ha encontrado una nueva pareja?, ¿cómo es la relación entre los hijos y el nuevo miembro de la pareja (si lo hay)?, ¿cómo es la relación con el cónyuge ausente por parte del niño y del otro cónyuge?, ¿cómo se crece conviviendo con hermanastros, o con niños que no son parientes?

En consecuencia, parece un *a priori* empíricamente poco fundado el pretender, en todos los casos, y «por el bien de los hijos», que es preferible la separación o la no separación de los padres biológicos.

¿Crisis de motivación y legitimación del matrimonio indisoluble?

Las propias parejas, cuando una crisis interna se manifiesta, priman (al igual que los psicoterapeutas y psicólogos clínicos) las variables individuales. Pero la inestabilidad de la pareja no es un mero hecho de relaciones interpersonales difíciles. Es un hecho social (en el sentido de Durkheim) que ha de ser explicado por causas sociales, como un producto de múltiples factores. Pero también es posible una aproximación de «sociología comprensiva» (Weber) que pretenda acercarse al sentido que dan a sus acciones los actores sociales.

La crisis de la pareja contemporánea tiene su «nicho ecológico». La transformación de la familia patriarcal y extensa en la familia nuclear moderna, como resultado de los procesos de industrialización y urbanización; Ello implica consecuencias: En lo que afecta a las relaciones psicológicas de la pareja, la familia nuclear es un ámbito reducido donde las disidencias afectivas adquieren especial resonancia. En este ámbito reducido de relaciones, bajo presiones y conflictos de cualquier tipo (externos o internos) la intensidad de las desavenencias se acentúa y produce tensiones que perfilan el tono de la «cultura de la pareja» en nuestra época. Esta cultura de la pareja gravita fundamentalmente sobre la gratificación afectiva: Desprovista de otras funciones sociales, propias de otras edades, la vida familiar se centra en la creación de un ambiente cálido, refugio de altas expectativas emocionales. Pero la vida sentimental de la pareja puede resultar una base demasiado frágil para las altas expectativas que sobre ella se depositan.

Así, el ideal de felicidad en la esfera privada se ha convertido en la utopía de las modernas sociedades liberales. Estimamos que es falsa la caracterización que suele hacerse de la modernidad tardía como etapa cultural que ha perdido sus utopías. Lo que ocurre es que la utopía parece haber cambiado de lugar social y haberse refugiado en lo privado-afectivo: El éxito público –otra forma de felicidad en el imaginario humano– no está al alcance de todos.

Por su parte, los sujetos de esta pareja contemporánea, en un contexto de socie-

dad exterior competitiva y relativamente inhóspita, se tornan especialmente sensibles a la frustración de sus expectativas emocionales. En especial, experimentan una seria dificultad para aceptar como definitivo el fracaso de sus esperanzas de gratificación afectiva –lo que sin dificultad puede ir unido a una cierta banalización de las relaciones sentimentales: esta vida sentimental concebida como felicidad compensatoria no deberá exigir demasiados sacrificios–. Tal imagen idealizada de la relación puede ser el caldo de cultivo de la desilusión; más aún del resentimiento y la ruptura.

Pero si no es posible el logro de la felicidad en el primer intento, de mayor o menos duración, ¿por qué excluir la posibilidad de un segundo ensayo, antes que renunciar a la utopía de la felicidad posible?

Así, la concepción tradicional del matrimonio indisoluble experimenta una erosión en las modernas sociedades occidentales, secularizadas y constituidas bajo el ideograma de la libertad en la vida privada. El proceso de flexibilización de los modelos de familia (divorcio, reconstitución familiar) aparece y tiende a extenderse en el marco social de las sociedades pluralistas. Lo mismo puede decirse de los ensayos de otros tipos de «hogares» que buscan un nuevo reconocimiento social (uniones de hecho, parejas homosexuales).

Con vocabulario prestado (de Habermas, en diferente contexto) podríamos decir que la crisis de la concepción tradicional y religiosa del matrimonio es no sólo de motivación (entre las parejas en conflicto), sino también de legitimación social: la legislación no hace sino ratificar un cierto consenso social. Los cambios de actitud hacia las rupturas de la pareja –incluso por parte de quienes no son favorables a la ruptura– constituyen uno de los indicios de la tendencia general a sustituir valores tradicionales de referencia.

Ahora bien, sociológicamente ello no implica una crisis de la familia (más bien apunta hacia una idealización de la familia), sino la crisis –parcial– de un modelo familiar basado en el matrimonio indisoluble. La aceptación, social y jurídica, del matrimonio como «institución frágil» parece constituir una válvula de escape para que el sistema basado en la familia nuclear, a largo plazo, siga funcionando.

¿Es posible minimizar los costes para los hijos?

Pese a la multiplicidad de situaciones que pueden darse, sería ingenuo tratar de ignorar que los procesos de desvertebración familiar son dolorosos la mayoría de las veces, y que producen costes sociales, especialmente para los hijos: ¿es posible calibrar en qué condiciones la ruptura familiar implica menos costes para las generaciones siguientes?, ¿hasta dónde se extiende el influjo de los padres biológicos?, ¿dicen algo a este respecto las investigaciones empíricas, de tipo clínico o sociológico?

El conocimiento del desarrollo infantil es reciente y se ha orientado especialmente por la noción del *complejo de Edipo*. Esta teoría está cimentada casi exclusivamente en el impacto que los padres ejercen sobre los hijos: particularmente en la relación triangular de amor intenso, atracción sexual, rivalidad, hostilidad y celos que se establecería en la infancia entre el hijo o la hija y el padre o la madre. La superación saludable de la dinámica edípica se convierte en la piedra angular de la configuración sexual del niño, así como de la formación de los sentimientos de confianza e iniciativa. El buen desenlace de este drama depende, en buena medida, de que exista una relación personal armoniosa entre el padre y la madre, y de la afectuosa disposición de éstos hacia sus hijos. Sin embargo, esta teoría presta nula atención a la reciprocidad entre el niño y los padres, o el medio social en que vive. Al utilizar un modelo causa/efecto estrictamente unidireccional se ha orientado el pensamiento,

con una cierta exclusividad, hacia la idea de que los padres son los «únicos» responsables del sano desarrollo psicológico de los hijos.

Lo cual puede ser un buen punto de partida para una necesaria terapia, o para la investigación clínica. Pero los nuevos modelos de familia (rota o reconstituida) en las sociedades modernas, desafían en algunos casos la validez universal de los modelos «puros» psicodinámicos, fundamentados en la familia biológica intacta (padre, madre e hijos). Pese a ello, cabe sospechar que la presencia de otras personas importantes para su vida pueda ser tan relevante en la constitución psicológica del pequeño como la relación edípica triangular. Una perspectiva psicológica que niegue (o eluda) los efectos de la relación de los niños con su entorno personal (constituido o no por sus padres biológicos), ignora el papel de los niños como actores sociales: El niño está lejos de ser un ente pasivo; por otra parte, los padres no son los únicos actores capaces de configurar la personalidad del niño: Es preciso un análisis detallado de la realidad (lejos de las condiciones de la «familia ideal») y de la pluralidad de las situaciones subsiguientes.

Crecer con padres separados

Después de la separación y según las circunstancias, los hijos pueden pasar por diversos tipos de reacciones. ¿Qué dicen a este respecto los estudios empíricos concretos?

Del examen de la abundante literatura (preferentemente anglosajona) que existe sobre la materia, no se desprenden resultados unánimes. Habría que distinguir dos tipos de estudios: por un lado, las investigaciones apoyadas en experiencias clínicas, y por otro, los estudios sociológicos sobre el tema.

Los estudios clínicos subrayan los resultados negativos y problemáticos que la separación de los padres ejerce sobre los hijos. Sus conclusiones, en general, son pesimistas. Sin embargo, la atención que múltiples estudios sociológicos han prestado al tema, especialmente desde los años sesenta, muestran consecuencias más positivas.

Una explicación inicial de esta disparidad se puede encontrar en el hecho de que la investigación clínica está necesariamente sesgada por el tipo del material sobre el que trabaja. Analiza casos particulares (o experiencias obtenidas en pequeños grupos) de hijos de separados, enviados al psicoterapeuta familiar precisamente porque se estima que lo necesitan.

Las investigaciones de la sociología empírica, en cambio, comparan el desarrollo psicológico de grupos más vastos de niños o adolescentes, hijos de separados, con el de sus coetáneos, hijos de parejas unidas (teniendo en cuenta factores como la edad, sexo, condiciones ambientales, etc., que hagan los casos homologables).

Experiencias negativas que atestigua la investigación clínica

Los efectos negativos de la separación sobre los hijos son diversos; pero se pueden organizar en torno a un factor definitorio: la edad de los niños en el momento de la ruptura familiar[3].

Si la separación ocurre durante el embarazo o los primeros meses de vida, es muy probable que el niño se vea afectado por el estado de ánimo de la madre (puede nacer con poco peso o presentar retrasos en el desarrollo cognoscitivo y emocional).

(3) Françoise Dolto: *El niño y la familia*. Barcelona, Paidós, 1998.
— *La dificultad de vivir*. Barcelona, Gedisa, 1996.

Si en el momento de la ruptura el niño tiene entre uno y tres años, es también probable que se vuelva muy tímido, se comporte como un niño más pequeño que los de su edad real, requiera mucha más atención y tenga pesadillas nocturnas. Cuando los niños cambian de casa, o no ven cotidianamente más que a uno de sus progenitores, pueden producirse además las típicas reacciones de estrés, insomnio, nerviosismo y ansiedad.

De los tres a los seis años, el niño no comprende todavía qué es una separación; pero al advertir que uno de los padres no duerme en casa, es posible que piense que es por su culpa. En este caso, pueden darse reacciones opuestas: o bien se vuelve muy obediente («si soy bueno, papá volverá»), o bien se torna más agresivo y rebelde de lo que su carácter, anterior a la separación, hacía esperar. En especial, son los niños de sexo contrario al del padre ausente los que se sienten responsables del alejamiento. Cuando el ausente es la figura del cónyuge «especialmente amado» (por el hijo), algunos niños pueden desarrollar relaciones especialmente tensas con ambos padres (viven con el otro cónyuge un conflicto edípico). Cuando el cónyuge varón es el ausente, los niños varones sienten la ausencia del modelo con el cual identificarse. Otros niños pueden también, si no se tiene cuidado, abrigar el temor de que la madre los expulse también a ellos: sobre todo si la madre les reprocha su parecido con el padre.

Si la pareja se deshace cuando los hijos tienen entre seis y diez años, es muy posible que los niños experimenten tristeza, rabia y nostalgia por el padre que se ha ido. En los casos en que la pareja ha tenido conflictos graves, algunos hijos pueden vivir también un conflicto interno entre sus afectos hacia el padre y hacia la madre. Otras veces –en el caso de economías familiares escasas– pueden sufrir la carga de responsabilidades que superan a su edad, haciéndoles cuidar de sus hermanos menores o colaborar en el trabajo doméstico.

En los hijos adolescentes, la ruptura de los padres puede originar problemas éticos y provocar conflictos entre la obligación de amar al padre y a la madre –y el afecto real que siente por ellos– y la desaprobación interna de su conducta. En ocasiones, el *shock* de la ruptura origina prolongadas rebeliones y muy bajo rendimiento escolar. En los casos más graves pueden producirse episodios de delincuencia, relaciones sexuales precoces e incluso huidas hacia el alcohol o la droga.

En general, según la experiencia que se desprende de los estudios clínicos, sólo una minoría de hijos de separados, con la ayuda del psicoterapeuta y la colaboración educativa y atenta del cónyuge que los tiene a su cargo, supera sus carencias y sale reforzado de una experiencia familiar de ruptura.

Resultado de las investigaciones de sociología empírica

En los años cincuenta y sesenta, los medios de comunicación desempeñaron un papel fundamental en la formación de un concepto cerradamente negativo sobre los efectos que la separación de la pareja ejercía sobre los hijos. El procedimiento solía consistir en la generalización de resultados obtenidos sobre muestras muy específicas y por tanto, poco representativas. Sin embargo, ya en los años sesenta se llevaron a cabo en Estados Unidos (sin hacerse públicas) algunas investigaciones sobre padrones muy amplios, que no manifestaban diferencias significativas, desde el punto de vista psicológico, entre hijos de parejas unidas o separadas.

En los años setenta y ochenta, con el sensible aumento de los divorcios, los estudios sobre los efectos que en los hijos producía la ruptura de la familia biológica gozaron de mayor financiación y fue posi-

ble realizar el examen de muestras realmente representativas.

Analizando las diversas experiencias de los hijos de parejas separadas, aparecen una serie de factores relevantes que concurren a determinarlas. Estos serían:

- La intensidad del conflicto entre los padres.
- La motivación de los padres al decidirse a romper la unidad familiar (la mayoría de los cónyuges que deciden separarse «porque esperan conseguir una calidad de vida más satisfactoria», no sólo para sí, sino «también para sus hijos», puede, en efecto, obtener una mejoría).
- La edad de los hijos en el momento de la ruptura familiar. A mayor dependencia de los padres, mayor facilidad para el conflicto, como es lógico (coincidiendo en esto con los datos de la observación clínica).
- El contexto socioeconómico y cultural (renta, tipo de vivienda, recursos psicológicos y relaciones del cónyuge que conserva la custodia, etc.).
- La manera en que uno de los padres, al menos, cumple su función educadora.

La combinatoria de estas variables puede ser múltiple. Y el resultado, por tanto, ambiguo. Dependerá de la intensidad que alcancen muchas de ellas (por ejemplo, la enemistad de la pareja tras la separación; la falta de recursos materiales por parte del cónyuge que se hace cargo de los hijos, unida al incumplimiento de las cargas familiares del otro cónyuge, etc.).

Inversamente, la calidad y la magnitud de los factores positivos que se den en la nueva situación tras la ruptura familiar, pueden favorecer el sano desarrollo psicológico y social de los niños (la atención afectiva y educadora que el cónyuge con el que viven les dedique; el ambiente de paz en el hogar; una suficiente disponibilidad de medios económicos y de posibilidades educativas; una relación suficientemente distendida entre los padres separados, etc.).

En cualquier caso, la diversidad de experiencias que viven los hijos tras la ruptura de la primera unidad familiar, es un indicador de que la separación de los padres no es el único hecho que perjudica a los hijos. La evolución de los hijos, después de la separación, depende de una pluralidad de factores: por supuesto, de los progenitores; pero también de los mismos hijos –según la edad que tengan–; de la presencia de otros parientes; y en buena medida también de las instituciones sociales (tribunales, escuelas, servicios sociales...).

Una variedad de estudios muestra que hay muchos medios para atenuar los efectos negativos y potenciar los positivos, transformando los obstáculos en oportunidades para crecer mejor[4]. Uno de los factores más determinantes es la actitud de los progenitores durante y después de la ruptura.

LAS ACTITUDES DE LOS PADRES

Lo que la investigación empírica señala –tanto la clínica como la sociológica– es que, cuando existen desavenencias importantes y perceptibles, los niños acusan inevitablemente problemas emotivos y de comportamiento. Pero el hecho de que los padres continúen viviendo juntos, o se separen, no tiene una traducción inmediata en el bienestar psicológico de los hijos.

La prolongada enemistad de la pareja crea un clima familiar muy tenso. Resulta difícil determinar cuándo el enfrentamiento entre los padres ha llegado al punto en que daña a los hijos más que el hecho de la separación real. En este tema, además

(4) Cfr. DONATA FRANCESCATO: *Figli sereni di amori smarriti*. Milano, Mondadori Editorial, 1994.

de la intensidad del conflicto, la duración del mismo es un factor sustancial. Los que podríamos llamar «hijos testigos de la discordia perpetua», proporcionan en la investigación indicadores de depresión, hiperactividad, comportamientos conflictivos en casa y en la escuela, que superan con mucho a los de todos sus coetáneos[5].

Cuando la separación se realiza en términos, si no amistosos, al menos razonables, y los hijos tienen la oportunidad de ver y oír al cónyuge separado cuando lo deseen, no tienen que experimentar necesariamente el suceso de modo traumático. Una armonía aceptable entre los ex compañeros conyugales (al menos en su calidad de padres) es fundamental. Muchos datos de la investigación empírica indican que los varones hijos de padres civilizadamente separados, muestran mayor tendencia a tomar en sus manos el control de su propia conducta, comienzan antes a contribuir a su propio mantenimiento y son más independientes que sus coetáneos de familias unidas. Sin embargo, estos indicadores positivos han de evaluarse como resultados de la superación de «una crisis»: la mayor parte de los encuestados manifiesta haber tenido problemas escolares y personales, y haber recurrido al psicólogo para solucionarlos.

Un punto capital es el modo de anunciar la separación a los hijos. La desavenencia de los padres es juzgada como un episodio negativo por los hijos. Y por tanto, también la separación, a menos que el clima familiar se torne insufriblemente violento (posibilidad que no se debe ignorar): la experiencia de la separación siempre es dolorosa para los niños: los dos años que la siguen se convierten fácilmente en años de crisis personal.

Los padres tienden a rehuir el hablar con sus hijos del tema de la ruptura hasta que el hecho aparece como inevitable e inminente. Y cuando se deciden a hacerlo, tienden a ser breves (lo cual es comprensible). Sin embargo, los psicólogos clínicos sostienen que si se rehuye el hablar mucho, repetida y abiertamente, de un hecho que afecta a los niños cuando son menores de ocho años, ello les lleva a culparse con frecuencia por un fenómeno que no comprenden. Y así, de mayores suelen lamentar el no haber recibido suficientes razones sobre los motivos de la separación de sus padres. Lo que tanto la investigación clínica como la sociológica recomiendan es la formulación explícita del problema en la forma adecuada a la edad; con mucho tacto, subrayando que la separación no significa que el niño vaya a tener una pérdida del cariño, aunque uno de los progenitores esté menos presente en el hogar, etc. Pero sin ocultar la verdad de la situación actual. Lo «no dicho» (que los niños intuyen oscuramente) es lo que puede causar las heridas más hondas. Haya separación o no, para el niño el triángulo padre–madre–niño se mantiene. El padre o la madre pueden vivir separados, volver a casarse o irse a vivir lejos, pero lo que da cohesión al niño es la idea de que «tiene» a su padre y a su madre.

Y se puede hablar a un niño a cualquier edad. Incluso en el útero, antes de su nacimiento, el niño oye la voz de su padre y su madre. Y al nacer, el niño siente la necesidad de volver a escuchar esas voces entre los ruidos del mundo que bruscamente le rodean. En sus conflictos internos, esas voces le producen un efecto tranquilizador. Siempre es posible hacerse oír por un niño, a condición de no inventar falsas historias en lo que le afecta, de decirle la verdad (adecuada a sus años), de respetar en él al futuro hombre o a la futura mujer. En general, los hijos buscan la oportunidad de preguntar; Volverán en el futuro sobre el tema, en cuanto comiencen a surgir en ellos nuevos interrogantes. Se les debe satisfacer, para que no se sientan

(5) Donata Francescato: Op. Cit., p. 80.

excluidos de una realidad tan inmediata para ellos. Y esto se puede hacer con palabras simples; Ello no evitará tal vez que se suscite la angustia, pero siempre es verdad que el factor determinante no es tanto el hecho de la separación de los padres, sino la ansiedad provocada por la tensión familiar que el niño percibe: ¿Cómo combatir estos sentimientos? Poniendo la situación en claro, expresándola con palabras. Habrá dificultades, pero el niño las afrontará, y lo hará, también él, por medio de palabras. Lo esencial es mantener la comunicación y poder expresar el sufrimiento.

Esta actitud de flexibilidad suficiente para formular la situación dolorosa con claridad y modos adecuados (a la edad de los hijos) vendría a resumir la filosofía de la «separación no necesariamente traumática», la cual conllevaría el menor coste posible para los hijos, ya que no para la pareja. Y tendría como presupuesto el que el clima intradoméstico no alcanzara cotas de violencia.

Los niños más felices después de la separación son aquellos que tienen la sensación de no haber perdido a ninguno de sus progenitores. Ello implica que los padres sean capaces de mantener una relación aceptablemente amistosa entre sí, aun después de la ruptura, y que el cónyuge ausente se sienta no menos responsable de la educación y protección de los hijos.

SEPARARSE COMO PAREJA, REENCONTRARSE COMO PADRES

Para una mayoría de cónyuges, dejar de ser pareja y a la vez conservar una armonía que les permita colaborar como padres es una actitud difícil. A veces supone una evolución de los propios sentimientos hacia el ex cónyuge, evolución llena de obstáculos que necesita su tiempo.

Deshacer una pareja es un proceso que implica varias etapas: emocional, jurídica, económica... Es posible que la manera de encarar estas etapas provoque nuevos conflictos y disminuya la capacidad de los ex compañeros para cooperar como progenitores. La separación emocional («divorcio psíquico» según la definición de los psicólogos) puede aparecer mucho antes que la separación física. Este descenso de la «inversión emocional» se produce muchas veces en uno sólo de los dos cónyuges, el cual intenta exorcizar el dolor, o la desilusión profunda, y acusa al compañero –o al mundo que le rodea–; el proceso de deterioro de la relación se alimenta con el resentimiento y deseos de venganza. Se experimenta la separación como una amputación. Aparece en particular cuando uno solo de los cónyuges quiere romper la unión y el otro (que acaso no ha percibido el proceso de deterioro), queda sorprendido por esta decisión.

Estos desajustes de los sentimientos pueden ser inevitables en la pareja, pero no deberían repercutir inevitablemente sobre los hijos. A la pareja en crisis se le debe hacer consciente (por medio de amigos o terapeutas) de que afronta dos procesos opuestos: asumir que ya no son una pareja, pero colaborar, aun en situaciones de tensión, por el futuro de los hijos. Ello implica mantener la serenidad suficiente para «hablar» del problema con los hijos, sin minusvalorar al ex compañero. Cuanto menos depresivos y ansiosos logren vivir los padres esos momentos, mejor cumplirán su papel de educadores. Es importante que, en la crisis de la pareja, se traten de reforzar otros lazos interindividuales en la familia, precisamente porque la unidad familiar se rompe. Si esto se logra, todos –los hijos y los padres– pueden madurar personalmente.

Con la ayuda de expertos y de personas queridas es posible superar, aunque sea en tiempos distintos, estas fases de resentimiento u hostilidad. Cuando esto se logra, y al menos se considera al ex compañero persona fiable «como progenitor» (aunque haya sido pésimo como cónyuge), entonces es posible una saludable cooperación en la educación y el contacto con los hijos.

La literatura anglosajona ha intentado catalogar las relaciones padres/hijos tras la separación según la frecuencia y el tipo de interacción entre progenitores. En primer lugar estarían los que llamaríamos «coprogenitores» (barbarismo que trata de verter al castellano el término de *coparenting*). Es decir, el ejercicio conjunto de la función parental, aunque los ex cónyuges vivan separados. Se intenta sustituir el antiguo vínculo por uno de amistad, lo que permite una preocupación más cercana a los hijos por parte de ambos padres, y una relación más distendida entre todos, llegando incluso a celebrar fiestas familiares conjuntamente. Difundido en Nueva Zelanda, Australia y Estados Unidos, el *coparenting*, cuando se logra, mantiene un máximo de cohesión familiar.

Seguirían los «progenitores colegas» (*parallel parenting*): ambos procuran respetar mutuamente la figura del ex cónyuge, guardan entre sí una relación no hostil y procuran solucionar juntos los problemas educativos de los hijos. Pero éstos ven por separado a ambos padres, aunque a veces pasen temporadas en casa del cónyuge habitualmente ausente.

En tercer lugar habría que mencionar a los «padres competitivos». Ambos continúan ocupándose de los hijos; pero en caso de desacuerdo se critican abiertamente y objetan las decisiones del otro. Este tipo de padres suele desconcertar a los hijos, que unas veces apoyan a uno de ellos, y en ocasiones al otro, si es que no tratan de utilizar la discordia en su propio provecho.

Y por último, se dan también los «padres enemigos», incapacitados permanentemente para superar su mutuo resentimiento. Uno de los dos, al menos, minusvalora permanentemente al otro; en ocasiones, quien no tiene la tutela puede desaparecer por largas temporadas de la vida de los hijos. O definitivamente. Incluso en este caso, si quien ha quedado a cargo de los hijos desarrolla con dedicación su función educadora, los hijos pueden lograr un desarrollo psicosocial normal (una situación equivalente a la del padre muerto); aun cuando luego, ya adultos, sientan la necesidad de buscar o compadecer al progenitor que los abandonó.

En general, más hombres que mujeres piensan que el ex cónyuge es un progenitor válido, y delegan en él las tareas de la educación. El desacuerdo más común reside en los valores con los cuales educar a los hijos y en los métodos, más o menos disciplinarios. También puede presentarse el caso de madres severas y padres «maternales».

¿QUÉ FUTURO HAY PARA LA FAMILIA ROTA?

Dada la evolución de las sociedades occidentales es claramente previsible no sólo la pervivencia, sino también la difusión de la ruptura familiar. Ni las lamentaciones a este respecto, ni los intentos de culpabilización de los padres surtirán efecto colectivo en sociedades pluralistas, constituidas bajo el signo de la libertad en lo que atañe a la esfera privada, que buscan tenazmente la gratificación afectiva como núcleo de su vida familiar. Recientemente (noviembre del 2000) líderes religiosos de Estados Unidos emitieron una declaración conjunta sobre el matrimonio (*A Christian Declaration on Marriage*). En ella se afirmaba que tres cuartas partes de los matrimonios en EE.UU. se celebran ante un ministro religioso. Consideran, por tanto, que las Iglesias están en una posición privilegiada para pedir un compromiso más fuerte en la unión matrimonial y esperan que ministros con experiencia puedan influir «para dar marcha atrás al curso de la cultura actual».

Desde una perspectiva meramente sociológica, estimamos muy valioso todo intento por disminuir las crisis matrimoniales. Pero consideramos socialmente ilusoria la propuesta de «dar marcha atrás» en la búsqueda de la felicidad privada, no lograda en el primer ensayo de vida conyugal. Lo que sí puede considerarse posible es el

afianzar los compromisos mediante una necesaria «educación sentimental»de la pareja, poner a su disposición psicólogos y consejeros e incluso demandar condiciones legales más estrictas para el divorcio. Tal vez todo ello contribuya a disminuir cuantitativamente las tasas de ruptura familiar. Pero no logrará, colectivamente, eliminar la voluntad de rehacer la vida afectiva por parte de quien haya fracasado en un primer intento. Más factible parece el intento de minimizar los costes de la ruptura familiar en sus repercusiones sobre los hijos.

Para ello es importante recordar que las rupturas familiares son un «hecho social». Y cabría preguntarse si la sociedad, cuyo contexto posibilita el crecimiento de las rupturas, se ha preocupado con suficiente atención por los costes sociales de estas rupturas. ¿No hay una cierta «soledad social» en las familias rotas?, ¿qué recursos se dedican a buscar estrategias que mejoren el contexto socioeconómico de las familias con un solo progenitor separado?, ¿qué instrumentos de mediación familiar se potencian para atenuar los conflictos entre los padres ya separados o en proceso de separación?, ¿qué ayudas y qué posibilidades de consejeros fácilmente accesibles se ofrecen a los padres que rompen para mejorar su autoestima y su capacidad educativa?

La cantidad y velocidad de los cambios en las sociedades occidentales contemporáneas ha afectado, inevitablemente, a la misma concepción de los valores, a la manera de asumirlos y de promoverlos. El problema de la educación en nuestras sociedades es que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad y a la tradición; pero al mismo tiempo esta educación se ha de realizar en un mundo que ya no está estructurado por la autoridad de las generaciones anteriores, ni se mantiene unido por tradiciones unánimes. Las instituciones educativas –ante todo, la familia– oscilan entre las nuevas sensibilidades y tendencias que se comienzan a experimentar y los antiguos modelos que muestran inadaptación a las circunstancias múltiples (y no siempre deseables), aunque las anteriores circunstancias tampoco fueran deseables en todos sus aspectos.

Actualmente, las instituciones educativas –y la familia– han de constituirse como un espacio común de construcción de valores. Este proceso de recreación participada no está exento de contradicciones y de discontinuidades normativas. Con esfuerzo, hay que ir construyendo ámbitos donde la confianza mutua, la tolerancia ante los fracasos y la capacidad de no romper el hilo de la comunicación vayan apoyando la formación de identidades socialmente constructivas, en unas circunstancias diferentes. Y éstas pueden ser las de la ruptura familiar; Socialmente inevitable, pero suponiendo el mínimo de costes para sus participantes.

BIBLIOGRAFÍA

AMATO, P.: «Family Processes in One Parent, Stepparent and Intact Families», en *Journal of Marriage and the Family,* 49 (1987), pp.327-337.

ARDONE, R. y MAZZONE, S. (eds): *La mediazione familiare: per una soluzione conflittualità nella separaziones e nel divorzio.* Milán, Giuffrè, 1994.

BLOOM FESBACH, J. y BLOOM FESBACH, S.: *The Psychology of Separation and Loss.* San Francisco, Josey Bass, 1987.

EMERY, R.: *Marriage, Divorce and Children Adjustment.* Beverly Hills, Sage Publications, 1988.

FURSTENBERG, F, JR. y CHERLIN, A.: *Divided Families. What Happens to Children When Parents Part.* Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1991.

GALPER, M.: *Coparenting. Sharing Your Child Equally.* Filadelfia, Running Press, 1978.

GARFINKEL, I. y MC LANAHAN, S.: *Single Mothers and Their Children. A New American Dilemma.* Washington D.C., The Urben Institute Press, 1986.

JOHNSTON, J., y CAMPBELL: *Impasses of Divorce. The Dynamics and Resolution of Family Conflict.* Nueva York, The Free Press, 1988.

ROBINSON, M.: *Family Transformation Through Divorce and Remarriage.* Londres, Tavistock Routledge, 1991.

SLAIEKU, K. A.: *Crisis Intervention.* Boston, Allyn and Bacon, 1984.

STINSON-KANDI, M.: *Adolescent, Family and Friends: Social Support After Parental Divorce and Remarriage.* Nueva York, Praegers, 1991.

UNA VISIÓN GLOBAL DE LA FAMILIA MONOPARENTAL EN ESPAÑA

LOURDES MARTÍNEZ MUÑOZ (*)

RESUMEN. Las guerras y las plagas han sido durante años las causantes de la creación de familias monoparentales, con un solo progenitor al frente. En los albores del siglo XXI, sin embargo, el perfil del cabeza de familia monoparental es el de una mujer separada con uno o dos hijos a su cargo. Las viudas y madres solteras han pasado a ocupar el segundo y tercer puesto respectivamente. La transición no ha sido del todo pacífica. «La evolución ha sido tan rápida que la familia no ha podido adecuarse a las nuevas realidades. Atiende mal a muchas de las demandas que se le están haciendo desde la sociedad establecida», critica Enrique González Duro, estudioso de las repercusiones sociales en la salud. El punto de mira de los sociólogos y los psiquiatras son los niños, la parte más *débil* de la familia. ¿Cómo viven ellos estos cambios?

Todas las encuestas coinciden en señalar que la familia es uno de los valores que más aprecian los ciudadanos. El futuro de esta institución ancestral parece estar asegurado, en contra de lo que opinaban algunos autores que llegaron a augurar la muerte de la familia.

Prueba de esta supervivencia, pese a las dificultades, es la opinión que tienen de ella los más jóvenes. Asignan a la familia la máxima importancia en la vida, por encima de los amigos, el trabajo, ganar dinero, la vida moral y digna y los estudios, según se desprende del trabajo de investigación *Jóvenes españoles 99* (publicado por la editorial SM): «En un mundo en que cada vez faltan más los referentes de todo tipo, familia y religión son asideros donde agarrarse para evitar caer en la nada. Cada vez tenemos más necesidad psicológica de ella», explica el profesor de Sociología en la Universidad autónoma de Barcelona Lluís Flaquer, en su libro *El destino de la familia.*

Algo está cambiando: «La familia no se extinguirá, pero será más diversa, democrática e igualitaria –asegura Inés Alberdi, catedrática de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid–. Si sus miembros no están a gusto podrán salirse más fácilmente de ella». Aumentarán, en general, las formas de vida que ahora son minoritarias y parecen innovadoras: las parejas que deciden no tener hijos, las personas que optan por vivir solas aunque tengan pareja estable, las parejas del mismo sexo y las que deciden convivir por simples razones de apoyo mutuo sin ser pareja convencio-

(*) Periodista.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

nal y, sobre todo, las familias monoparentales, encabezadas por un único progenitor, generalmente una mujer.

FAMILIAS DE VIUDAS Y DIVORCIADAS

La *Encuesta de Población Activa* de 1997 registró 290.000 familias monoparentales en España. Nueve de cada 10 hogares tenían una mujer como cabeza de familia. El perfil de estas mujeres es el siguiente: trabajadora, mayor de 45 años y con uno o dos hijos a su cargo.

Hasta hace una década las familias monoparentales estaban formadas esencialmente por viudas. En el siglo XXI, las familias monoparentales españolas son fruto, mayoritariamente, del divorcio. El número de separaciones se ha ido incrementando sin cesar a la par que ha caído la nupcialidad, sobre todo en los países en los que se extendía la cohabitación. En España, en 1997, había una tasa de divorcio de 32,7 por cada 10.000 habitantes, cifra sólo superada por Alemania, Reino Unido, Francia, Holanda e Italia, según datos del Consejo de Europa (EUROSTAT). La clase social no hace distinciones en este caso: Clases altas y bajas optan por el divorcio tras la crisis matrimonial. En lo que sí tiene que ver la clase social es, lógicamente, en la situación en que queda la familia monoparental –madre e hijos– tras la separación. Muchos autores han hablado ya de un nuevo tipo de pobreza: la de las mujeres divorciadas con pensiones compensatorias y de alimentos bajas o impagadas.

TABLA I
Hogares monoparentales europeos

Dinamarca y Reino Unido	14 %
Alemania y Francia	12-13%
Benelux	12 %
España, Irlanda, Portugal e Italia	5-10 %
Grecia	5 %

Fuente: Doctoras Katheleen Kiernam y Lindsay Chase-Lansdale.

Excepto en la Europa meridional, la mayor parte de los hogares monoparentales están formados por mujeres divorciadas o separadas. Los hogares cuyo cabeza de familia es una mujer viuda o soltera son menores en número. Los sociólogos han apreciado una diferencia más entre estos dos tipos de familias monoparentales (viuda o madre soltera y divorciada o separada): la independencia. Las mujeres separadas tienden a formar un hogar sólo con sus hijos, incluso en condiciones económicas poco favorables. Las madres solteras, por el contrario, suelen integrar a los abuelos, hermanos o a una amiga en el núcleo familiar.

DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA

La monoparentalidad no es uniforme en el territorio español. El conjunto formado por las dos ciudades de Ceuta y Melilla está netamente a la cabeza: el 12,7% de los hogares en ambas ciudades está compuesto por un solo progenitor. La media nacional es del 7,4%. Canarias, Baleares y Galicia ocupan los siguientes puestos en la clasificación, a escasa distancia de las comunidades africanas. En el otro extremo figuran Castilla-La Mancha, Murcia y Extremadura con cifras que rondan el 5%.

La cultura y las pautas matrimoniales no son las mismas en todo el territorio. Por

ello, las familias monoparentales formadas por madres solteras son más frecuentes en Canarias y Galicia, autonomías más tradicionales. El porcentaje de viudas sigue pautas distintas. En general, las comunidades menos desarrolladas son las que tienen más viudas por metro cuadrado.

La proporción de núcleos monoparentales aumenta cuanto más grande es el municipio y «menores las habladurías vecinales». Estas son algunas de las conclusiones que se extraen del estudio realizado por el profesor Juan Antonio Fernández Cordón para el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, publicado recientemente. Entre las reivindicaciones apuntadas por Fernández Cordón para mejorar la situación de las familias monoparentales destaca la necesidad de ayudas estatales para superar la desigualdad, algo que como siempre ha generado gran polémica. Para reducir las diferencias y fomentar la igualdad de oportunidades de estas familias el equipo dirigido por el profesor Cordón propone reducir la jornada de trabajo, subvencionar a las empresas que contraten a mujeres solas con hijos, dar prioridad a la vivienda y que las empresas hagan posible el cambio de horarios laborales.

LAS SECUELAS DEL DIVORCIO

Las investigaciones realizadas por los expertos en décadas pasadas indicaban que el divorcio dejaba secuelas irreparables en los hijos de un matrimonio roto. Se partía del principio de que la familia nuclear biparental era el modelo de normalidad. En consecuencia, el divorcio generaba familias rotas, desunidas o deficitarias. Las condiciones en las que se formaban las familias monoparentales, por lo tanto, no parecían ser las idóneas.

Sociólogos, psicólogos y educadores han estudiado cómo afecta «la pérdida del padre» en los más pequeños. Se trata de saber de qué forma se pueden contrarrestar los efectos del divorcio, si los hubiera.

La escritora Alejandra Vallejo-Nájera, autora del manual Hijos de padres separados, dirigido a los niños que viven el divorcio de sus padres, explica:

> Lo verdaderamente nocivo para los niños son las prolongadas tormentas emocionales que se suceden en estos casos. Incluso los esposos que rompieron con relativa buena disposición, deben pasar por un proceso legal largo y defectuoso que pone en sus manos tres auténticas bombas de relojería que se compartían: dinero, hijos y familiares y amigos.

Cada vez son más los pequeños que llaman al «Teléfono del niño y el adolescente» pidiendo consejo para aliviar sus problemas. La Fundación ANAR, coordinadora del Teléfono, acaba de publicar el informe titulado *El niño y el adolescente ante el proceso de separación de los padres.* En él, los mismos niños cuentan qué les preocupa y desahogan su sentido de culpabilidad, algo bastante frecuente. Se sienten responsables de la separación de sus padres, sobre todo los más pequeños.

A los niños que vivían en una familia monoparental fruto del divorcio les angustiaba tener que elegir entre alguno de sus progenitores (un 29,55%), el régimen de visitas establecido (un 14,5%), y el dinero que su padre va a aportar para la pensión alimenticia, entre otros problemas. El 66% de los pequeños manifestó no estar conforme con los acuerdos a los que habían llegado sus mayores tras la separación matrimonial.

Las secuelas que los divorcios dejan en los pequeños constituyen una de las causas por la que algunos matrimonios rotos siguen conviviendo juntos. Sin embargo, muchos especialistas opinan que los disturbios emocionales en los hijos de padres separados son de una magnitud parecida a los padecidos por los hijos de las parejas que aguantan un matrimonio sin amor.

Las familias monoparentales formadas por viudas, una vez superado el duelo, parecen tener menos problemas. Los niños y

adolescentes entienden mejor la falta del padre por haber muerto que tener que vivir separados de él por un divorcio.

¿PROBLEMAS POR VIVIR CON UN SOLO PROGENITOR?

La familia tradicional está a prueba. La evolución ha sido tan rápida que no ha podido adecuarse a las nuevas realidades. «Por ello, atiende mal a muchas de las demandas que se le están haciendo desde la sociedad establecida –critica Enrique González Duro, psiquiatra el Hospital Gregorio Marañón de Madrid–. Se esperaba que de la amplia aceptación de las cohabitaciones surgiera una mayor estabilidad para las uniones declaradas legalmente. Pero esto no ha sido así en la mayor parte de los casos».

Todo esto lleva a padecer ciertos trastornos típicos en los miembros de las familias monoparentales. El progenitor cabeza de familia ejerce los dos papeles, masculino y femenino, y no tiene el apoyo de una pareja cuando hay dificultades familiares. Esto puede desequilibrarle. Los niños, por su parte, suelen llevar mal tener dos familias: una a diario y otra dos fines de semana al mes, cuando pasan a estar a cargo del otro cónyuge.

Los psicólogos de los juzgados de familia intentan buscar una fórmula mágica que evite este tipo de problemas típico de las familias monoparentales formadas por separados. Pero no han dado con ella. Se intentó repartir al 50% el tiempo que los niños pasaban con el padre o la madre, establecer la convivencia alternativamente cada dos años. No funcionó. Niños y adultos necesitan saber dónde y con quién están, cuál es su lugar de residencia y con quién viven.

PADRES AUSENTES

Un problema añadido, que afecta a todos los tipos de familias monoparentales, viudas, solteras y separadas son las repercusiones que tiene en los hijos el ser criados sólo por mujeres. La lista de problemas atribuidos a la ausencia del padre, sobre todo en los varones, es larga: Abarca desde la homosexualidad hasta la disminución de la capacidad intelectual. En las niñas, la lista es más reducida. Los psicólogos son conscientes de este problema, pero añaden que el papel paterno suele representarlo un tío o el abuelo, cuando el progenitor varón no ejerce. El doctor Javier de las Heras, psiquiatra infantil, considera que padres ausentes ha habido siempre, dentro y fuera del matrimonio. Así comenta este especialista:

> Antes los padres trabajaban y las madres educaban. Se supone que los padres hablan hoy en día de más cosas y más con sus hijos. Están más preparados e inician más conversaciones

El problema de las familias surge cuando el niño quiere hablar y el padre o la madre no están a su lado. Según Javier de las Heras:

> El padre quiere conversar cuando a él le viene bien, pero muchas veces el niño no tiene ganas. Es una cuestión importante porque tanto el niño como el adolescente no son capaces de hablar de un tema de forma postergada.

La falta de tiempo para dedicarse a sus hijos es una de las preocupaciones principales de las mujeres que están al frente de una familia monoparental y trabajan fuera de casa. Las quejas de las madres amas de casa suelen estar más relacionadas con los problemas económicos para llegar a fin de mes. Estos son algunos de los datos que se desprenden de una encuesta realizada en hogares monoparentales por Asuntos Sociales. Se sabe que la relación de afecto entre hijos de madres que trabajan dentro y fuera de casa es similar. Pero existen diferencias educativas que deben tenerse muy en cuenta. Los hijos de amas de casa saben que, aun estando con ellos, no pueden dedicarles el 100% del tiempo. Los hijos de padres que trabajan ven a sus progenitores una media

de tres horas al día, entre los deberes y la cena, pero saben que prácticamente desde que llegan a casa les dedican el tiempo en exclusiva. Aprenden a entretenerse solos, pero cuando los padres no están en casa. Los fines de semana exigen atención casi en exclusiva. Este siglo trae niños cada vez más dependientes, algo que se agudiza en el caso de las familias monoparentales, en las que el cabeza de familia vive por y para los hijos.

UN FUTURO INCIERTO

Se ignora cuál va a ser el impacto de las nuevas tecnologías reproductivas sobre las relaciones familiares y de parentesco. Se ha producido una revolución silenciosa: las mujeres han conseguido elegir si quieren vivir en pareja o no y si quieren o no tener hijos. Loren Albéniz, directora del Instituto Navarro de la Mujer comenta:

> Al menos en el mundo desarrollado las mujeres se han vuelto más exigentes. La decisión de iniciar una vida en pareja o de formar una familia es algo que ahora se medita mucho.

Cada vez más mujeres deciden ser madres sin contar con el sexo masculino. El número de mujeres solas inseminadas en los centros de reproducción asistida asciende cada año. En España existen algo más de 25 bancos de semen, todos regulados por la ley y por las sociedades de fertilidad y andrología. La legislación española permite a cualquier mujer mayor de edad y con plenas capacidades hacer uso de estos bancos sin importar el estado civil. La ley tampoco especifica nada acerca de las tendencias sexuales. ¿Desaparecerá el papel del varón en la procreación? Parece ser que no se llegará a tanto. Pero los cambios son ya representativos. Según Inés Alberdi:

> El continuo descenso del tamaño medio de los hogares, el crecimiento de los hogares compuestos por una sola persona y la presencia de la monoparentalidad, asociada a la soltería y al divorcio, son algunos de los síntomas más evidentes de la evolución de las familias.

Cuando se habla de madres solteras, las adolescentes ya no se llevan la palma. Muchos hijos de madres solteras son buscados y no sólo fruto de un fallo anticonceptivo como antaño. La caída de la natalidad y la nupcialidad han hecho posible el aumento de los hogares con un solo cabeza de familia. Las tasas de divorcio se mantienen en los últimos años, pero, al casarse menos parejas el número de separaciones con respecto al total aumenta cada año el cambio de mentalidad de las mujeres también se ha dejado sentir en las separaciones: Ante un matrimonio roto, toman antes la decisión de formar un hogar ellas solas. Se sienten más independientes, sobre todo si la mujer trabaja fuera de casa.

El marco de la familia es cada vez más complejo: padres y madres casados en segundas nupcias, hijos naturales con gran diferencia de edad entre sí, hijos adoptados creciendo con hijos biológicos, hijos únicos, hermanastros de fin de semana... El niño del siglo XXI se volverá loco al intentar representar el árbol genealógico de su familia, monoparental o no.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, I.: *La nueva familia española*. Madrid, Taurus, 1999.

CASTELLÁN, I.: *La familia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.

CONDE, R.: *Familia y Cambio Social en España*. Madrid, Centro de Insvestigaciones Sociológicas, 1982.

DE LAS HERAS, J.: *Rebeldes con causa*. Madrid, Espasa Hoy, 1998.

DELGADO, M.: *Cambios recientes en el proceso de formación de la familia*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

EUROPEAN OBSERVATORY ON FAMILY MATTERS: *Family issues between gender and generations*. European Commision, 2000.

FERNÁNDEZ CORDÓN, E. y TOBÍO SOLER, C.: *Las Familias Monoparentales en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999.

FLAQUER, L.: *El destino de la familia*. Barcelona, Ariel, 1998.

GARRIDO MEDINA, L. y GIL CALVO, E.: *Estrategias familiares*. Madrid, Alianza Universidad, 1993.

GONZÁLEZ DURO, E.: *Mujeres Separadas*. Talasa, 1999.

JETSE, S.: *Fashioning family theory: new approaches*. California, Newbury Park, 1990.

LE GALL, D.: *Les familles monoparentales*. Les Editions ESF, 1987.

LA SOCIALIZACIÓN DE LOS HIJOS EN LAS FAMILIAS MONOPARENTALES

ALICIA ARROYO MORCILLO (*)
MARIO DOMÍNGUEZ SÁNCHEZ (**)

RESUMEN. Tradicionalmente, las ciencias sociales han considerado a las familias monoparentales como una desviación de la familia nuclear y, en consecuencia, como un modelo negativo para la sociedad y los individuos, al tiempo que han destacado su incapacidad para educar a los niños de una manera normalizada. El interaccionismo simbólico y la realización de entrevistas en profundidad han constatado la existencia de una serie de ventajas y desventajas de la socialización en las familias monoparentales derivadas de la propia estructura de tales familias, sin implicar necesariamente ninguna patología. Muchos de los problemas asociados a estas familias en la educación de los hijos parecen ser generados por situaciones de desventaja económica y riesgo de pobreza, y no tanto por la estructura familiar *per se*. Además existen otros factores como la comunicación y la afectividad, fundamentales para el desarrollo personal de los niños.

SOCIALIZACIÓN: LAS APORTACIONES DEL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

A través de la socialización podremos comprender de qué modo el ámbito de la personalidad y el contexto social interactúan en una suerte de proceso con el fin de encontrar sentido recíproco. La socialización es un proceso complejo con resultados inciertos y a veces caprichosos, que da lugar a la aparición de distintas concepciones en los planteamientos teóricos y, por consiguiente, en las distintas formas de evaluar la realidad social. No obstante, las diferentes perspectivas así como las diferentes opciones estratégicas, intereses o propósitos que se centran en este campo, por opuestas que se muestren, lejos de oscurecer el concepto, permiten una profundización teórica que le da mayor fuerza explicativa e indica la presencia de suficientes coincidencias como para complementarse mutuamente una vez superadas ciertas limitaciones.

La complejidad amalgamada en torno a la socialización requiere que planteemos, aunque sea brevemente, las aportaciones teóricas sobre tal asunto desde la perspectiva del Interaccionismo Simbólico (IS), por ser la más pertinente para nuestro análisis.

(*) Universidad Rey Juan Carlos.
(**) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

Respecto a la socialización, encontramos distintas perspectivas en la literatura científica, entre las que se muestran relevantes dos orientaciones teóricas. Una es la que entiende la socialización como el resultado normal que viene dado por la conformidad suficiente con las pautas sociales, en cada uno de los miembros de una colectividad, para que, por una parte, cada persona se *adapte* y se *integre* en una colectividad, y para que, por otra, ésta pueda mantenerse y perdurar. Es decir, aprecia como valor central de la socialización el mantenimiento y la reproducción del orden social –a modo de imperativo social– y concede poca relevancia a las circunstancias personales. Por otro lado se sitúa el interés teórico por el desarrollo de los atributos humanos básicos, mediante los que el individuo puede intervenir en su medio social y desde el que adquieren significado sus acciones.

En la práctica académica el primer enfoque ha correspondido por tradición al punto de vista sociológico, en su versión más estructural, desde la cual la socialización es ante todo un proceso de internalización de papeles. El segundo enfoque, en la medida que es un aprendizaje básico de la personalidad, ha estado dentro del dominio de la psicología social y de la sociología de la acción. El primero pone el acento en la sociedad, mientras que el segundo en el desenlace de la identidad. En ambos casos, sin embargo, se examina un proceso único mediante el que el individuo se convierte en miembro activo del grupo.

Pues bien, precisamente uno de los principales objetivos del pensamiento de G. H. Mead como figura estratégica central de la escuela de Chicago y del IS consistió en terminar con la tradicional dicotomía entre individuo y sociedad, de forma que se pudieran reunir los puntos de vista en ellos enfrentados. A diferencia del modelo de determinismo cultural de otros autores como Durkheim o Parsons, centrado en mantener el sistema establecido mediante el control social, el IS concede mayor importancia a las acciones de los sujetos: no se trata únicamente de mantener las reglas sociales establecidas, sino de que éstas pueden ser modificadas según las redefiniciones de la situación que realizan los propios sujetos. Por otro lado, la postura superadora del individualismo queda suficientemente establecida desde los postulados iniciales de esta escuela: en la formación de la conciencia de «sí mismo» es esencial la interiorización del «otro». El *yo social* no es otra cosa que el conjunto de imágenes que de mí mismo creo ofrecer a los ojos de los otros. Con la misma intención, Mead plantea y reitera que la emergencia del *self* no es posible sin la presencia de la sociedad, e incluso que la trama social es anterior a la autoconsciencia. Así, uno puede llegar a ser autoconsciente o ser consciente de sí mismo como un *yo* sólo adoptando la actitud del *otro* hacia la propia conducta de uno, y respondiendo al propio comportamiento como lo hacen *el otro* o *un otro*.

Gracias a esta posición teórica que trata de integrar la visión estructuralista con una sociología y psicología social de la acción, el IS inicia una perspectiva desde la que se intenta *comprender* y explicar los cambios sociales, así como las interpretaciones que los sujetos hacen de cada situación. Surge pues como un paradigma *interpretativo* y no normativo, con un fuerte carácter pragmático.

En efecto, desde un punto de vista *práctico*, como le gusta a Mead enfocar la realidad, y con vistas a aplicar la teoría al estudio que nos ocupa, podemos concretar que *el otro generalizado* que vamos descubriendo en la socialización de los hijos va a depender de manera importante de las características concretas de los primeros modelos de convivencia. En lo referente a los menores de familias monoparentales, una característica común es que para algunos sus primeras experiencias se desenvuelven entre familias con cierta incidencia

en problemas sociales (sobre todo económicos) o con una dependencia simbólica resultante de la imitación de modelos estandarizados de grupo familiar (familia nuclear biparental asimétrica); pero también encontramos efectos positivos poco estudiados frente a los valores dominantes de la familia estandarizada, como son una mayor autonomía y responsabilidad de los adolescentes y una buena comunicación intrafamiliar. En cualquier caso, y desde esta realidad, la adecuación de los comportamientos de los hijos de familias monoparentales respecto a las normas de conducta socialmente dominantes va a estar prescrita por la distancia que se dé entre su particular «grupo de pertenencia» y la definición social institucionalizada. En este singular momento es donde se resuelve la conflictividad entre los dos itinerarios que consideramos resumen de las posibilidades iniciales propias de los hijos de las familias monoparentales: la emancipación o la marginación.

En la opción de una u otra vía van a tener especial relevancia, sobre todo en este colectivo, los siguientes aspectos:

- Por una parte, la necesidad del niño de percibir en la persona con la que se identifica alguna competencia o valor que a él le gustaría poseer. Con ello queremos referir que la identificación en el menor demanda especialmente un modelo que tenga *algo* digno de ser admirado, con la dificultad añadida de reunir en un solo sujeto las funciones diferenciadas de «padre» y «madre».

- Por otra parte, el niño necesita sentir seguridad en el modelo. Esto se produce cuando el menor percibe estabilidad en las actitudes y comportamientos de sus modelos de identificación. Si esto se da, el niño aprenderá a *anticipar* las reacciones del *otro* desde las que podrá orientar su propia acción. Es decir, irá internalizando su relación con el modelo y aprenderá a organizar con antelación su propia conducta, y con ello practicará la *demora*, tan crucial en la emancipación personal del pensamiento de Mead.

Por tanto, la existencia o la capacidad de desarrollar, como reconoce Giddens, modelos consistentes en vínculos emocionales tempranos más que en un modelo fijo –la familia nuclear biparental asimétrica, demandada por la ortodoxia académica– va a ser esencial para que el niño pueda anticipar la reacción que provocará su conducta y a través de ella (de la conducta) pueda disponer de la capacidad necesaria que guíe sus respuestas y le permita desarrollar en plenitud su propio episodio biográfico.

Frente a este *desideratum* para la autonomía, los menores objeto de nuestro estudio pueden encontrar, sin embargo, algunos inconvenientes que son claves en su versátil proceso de socialización. El estudio que presentamos tratará de analizar algunos de los posibles inconvenientes.

- En primer lugar, se aprecia cómo su *propio yo* deviene circunstancial debido a la inestabilidad simbólica que experimenta en su entorno de procedencia. Por lo general, nacen en un entorno, si no vacío de identidad, sí al menos carente del sentido simbólico de ente completo satisfecho por las figuras del «padre» y la «madre», lo cual supuestamente les impide acceder con naturalidad a las necesarias interacciones sociales de convivencia.
- En segundo lugar, el tránsito simbólico que se suele producir entre la familia propia y la considerada como modelo estándar de referencia, provocando una ruptura en las orientaciones básicas del *self*, de manera tal que la motivación que podía llevar del *self existente* al *self*

deseado queda modificada sin la garantía de que sus expectativas alberguen la certidumbre para su continuidad. Esto se puede rastrear en las orientaciones respecto a la figura del «padre» y su presunta función disciplinaria. Otra alternativa consiste en que los propios progenitores hayan recorrido y adaptado el mencionado tránsito simbólico ofreciendo a sus hijos una mayor coincidencia entre el *self* deseado y el *self* existente.

- En tercer lugar, dichas orientaciones también quedan marcadas al constatar que la monoparentalidad puede estar asociada e incluso agudizar situaciones de vulnerabilidad económica y pobreza, debido al hecho de que la presencia de hijos, la ausencia del otro cónyuge, las carencias educativas y económicas, así como la inexistencia de infraestructuras adecuadas dificultan sobremanera la práctica del trabajo cualificado; si bien es cierto que las madres que encabezan este tipo de hogares presentan unos niveles de participación laboral más elevados que las madres que viven en pareja, aunque generalmente en trabajos escasamente cualificados y precarios.
- Por último, y como consecuencia de los tres puntos anteriores, es frecuente que los modelos socializadores tiendan a reaccionar de maneras distintas, e incluso opuestas, ante unos mismos hechos. En algunos casos, esto produce una lógica desorientación según la cual, de no rectificarse por la vía alternativa de un tejido social remozado –ambientes participativos– el niño deja de aprender a pronosticar las consecuencias que sus actos producen en *el otro generalizado,* lo cual se traduce en problemas de integración social y escolar.

En consecuencia, el menor de una familia monoparental se encuentra ante un dilema en el origen de su proceso de socialización que, o bien es resuelto con los medios compensadores de esta tipología familiar, o por el contrario queda al azar de las vicisitudes contradictorias que le plantee el destino. Este dilema es muy similar al afrontado por cualquier menor que pertenezca a una familia nuclear biparental, y la resolución que se siga vendrá planteada por unas expectativas semejantes. Dicho de otro modo, aun cuando nos es imposible generalizar esta premisa, cabe apuntar el hecho de que la estructura familiar *per se* no implica necesariamente un determinante para los hijos. La familia sigue teniendo una enorme influencia en la socialización primaria, pero también es cierto que, en relación al pasado más inmediato, ha perdido o cuando menos se han transformado algunas de las funciones que cumplía en este proceso, y nos encontramos con la creciente presencia de otros agentes socializadores que pueden tener tanta o más influencia que los padres, tales como la escuela, el grupo de iguales o los medios de comunicación.

«SER PADRE Y MADRE», GRADO DE CONFLICTIVIDAD, VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Existe abundante bibliografía sobre la importancia de la figura del padre y la madre en el desarrollo de la personalidad de los niños. En cuanto a las familias monoparentales, el centro de atención preferente lo constituyen los efectos negativos que la ausencia de alguna de estas figuras pueda tener en cuanto a la socialización de los hijos. De hecho, en las ciencias sociales y en particular en la psiquiatría, por lo común se han asociado las familias monoparentales –denominadas «rotas» o «incompletas»– a problemas de drogas, delincuencia juvenil y comportamiento desviado, especialmente cuando la figura del padre es la ausente.

En la actualidad se puede encontrar gran número de investigaciones sobre los pros y los contras de este fenómeno, por lo que es difícil llegar a una conclusión definitiva; sin embargo, también se ha demostrado que existía cierta parcialidad en muchas de estas investigaciones. Nuestra intención consiste precisamente en demostrar que la ausencia de uno de los cónyuges no es necesariamente negativa para el desarrollo de los hijos, al igual que a la inversa (ejemplos extremos de esto último serían los casos de malos tratos o abusos sexuales producidos en el seno de familias nucleares biparentales). En suma, la estructura familiar influye en el proceso de socialización, pero no es determinante.

Se supone que la figura del padre es la que inculca disciplina, por lo que su ausencia incide en la capacidad de los niños para internalizar las normas disciplinarias adecuadas para una integración social óptima. Por su parte, la figura de la madre es la que transmite cariño y amor, fundamentales para el desarrollo armónico de los hijos. En la familia nuclear biparental estas funciones aparecen ligadas al papel instrumental del padre y expresivo de la madre, aunque cabe reconocer que estos papeles tradicionales han sufrido cambios importantes. Así, se puede constatar que las funciones «padre» y «madre» ya no se asignan tan rígidamente según las adscripciones de género, y ello se produce en un marco donde las relaciones entre padres e hijos son más democráticas que en la generación anterior; el «padre» ha perdido protagonismo como figura autoritaria y la «madre» también conoce una actividad social exterior a la familia (trabajo asalariado, educación); resultado de los cambios sociales y de una cierta difuminación de los papeles sexuales. Pese a ello, no se ha producido una ruptura, sino más bien la continuidad o coexistencia de dichos valores y modelos de relaciones entre padres e hijos.

Por otra parte, aunque la familia sigue teniendo una influencia considerable en la socialización primaria, también es cierto que en relación al pasado más inmediato ha perdido –cuando menos se han transformado– algunas de las funciones que realizaba en este campo. Aparecen otros agentes socializadores que pueden ejercer tanta influencia como la familia, tales como la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación. Además, el proceso de socialización estudiado tiende a ser unidireccional, mientras que la perspectiva interaccionista simbólica obliga a considerarlo bidireccional: no solamente de padres a hijos, sino que también cabe aceptar que los hijos participen en la socialización de los padres, lo cual abre una interesante línea de investigación de cara al futuro.

Grado de conflictividad en «ser padre y madre»

En relación a los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado en la tesis doctoral (inédita) de Alicia Arroyo Morcillo titulada *Las Familias Monoparentales en España, ¿una desviación u otra forma de organización social?* (2001), parece existir una cierta conflictividad experimentada en el hecho de lo que los entrevistados han llamado «ser padre y madre» al mismo tiempo, máxime al compararlo con los hijos de familias nucleares biparentales. Hay que tener en cuenta además que los ciclos vitales familiares son dinámicos, por lo que algunos niños han experimentados o vivido la mayor parte o algún período de sus vidas en una familia nuclear y otros nunca (los de madres solteras).

La multiplicidad de papeles que esta situación convoca puede ser fuente de estrés y conflicto, o motivo de enriquecimiento personal. El grado de conflictividad en este caso va a depender de una serie de factores, entre ellos los valores y creencias sobre la familia y el papel que deben desempeñar el hombre y la mujer en la socialización de los hijos. Se puede establecer un continuo cuyos polos extremos serían,

por una parte, una perspectiva más tradicional en la cual estuvieran interiorizados los papeles instrumentales y expresivos de manera diferencial y exclusiva (a pesar de que esta diferenciación no siempre haya funcionado bien en la práctica) y en el otro extremo estarían los valores más modernos en tanto que los individuos recrean a través de la interacción social y la negociación sus papeles paternos, los cuales no coinciden necesariamente con las normas y hábitos tradicionales. En este punto podemos apreciar las diferencias existentes entre las normas internalizadas respecto a las expectativas de cada papel sexual que coinciden con los valores dominantes (diferencia entre papel expresivo e instrumental) y el carácter cambiante de las estructuras y la realidad social. De esta forma, aquellos miembros de familias monoparentales que se sienten identificados más estrechamente con el conjunto de valores tradicionales sobre la familia y la división sexual de papeles, son los que deben enfrentarse a mayores retos subjetivos e ideológicos, que a su vez se plasman en obstáculos reales para abordar la educación desde la monoparentalidad.

Los principales problemas encontrados en estos progenitores en lo referente a la educación de sus hijos, junto a la falta de tiempo y la incompatibilidad más o menos grave con el trabajo, consisten en la dificultad que algunos experimentan en la adopción de decisiones, y en el hecho de tener que afrontarlo en solitario, o al menos sin el cónyuge ausente. Por otro lado, las personas que sufren precariedad económica ven limitados los recursos educacionales que les gustaría proporcionar a sus hijos como actividad extraescolar. Se trata de una circunstancia experimentada como relevante, ya que en ocasiones los problemas derivados de la situación económica se atribuyen a la estructura familiar.

En cuanto a los aspectos positivos de esta multiplicidad de papeles, podemos señalar una buena comunicación o complicidad con los hijos y, en comparación con las familias nucleares biparentales, una mayor responsabilidad y madurez de aquéllos, o al menos la ausencia de diferencias significativas entre la situación de los hijos de unas y otras tipologías familiares.

Limitaciones económicas y adopción de decisiones

La precaria situación económica de algunas de estas familias, que analizaremos en un epígrafe posterior, tiene ciertas repercusiones en la socialización de los hijos. Las principales son, por un lado, la falta de tiempo para dedicarles atención y por otro, la carencia de recursos para mejorar las oportunidades de los niños. Esto último varía desde la renuncia a actividades extraescolares, restricciones en el ocio, necesidades médico-sanitarias no cubiertas por la Seguridad Social, o incluso el no poder mantener a los hijos durante la fase de sus estudios medios o superiores.

Además de los problemas económicos que limitan las oportunidades de los hijos, un fenómeno relacionado es la falta de tiempo asociada. Se trata de un problema derivado de la incompatibilidad de los horarios laborales con los familiares, que también afecta a las familias nucleares biparentales donde trabajan ambos cónyuges, y que obliga a elegir entre bienestar económico derivado de un mayor número de horas de trabajo, o una menor renta pero más tiempo disponible para la dedicación a los hijos.

Una de las características de las familias monoparentales y sobre la que no se ha incidido lo suficiente, se debe a que la adopción de decisiones respecto a la vida cotidiana y la educación de los hijos se lleva a cabo, por lo común, de forma solitaria. Se trata de una circunstancia experimentada como dura y difícil, a pesar del apoyo de la familia de origen y del grupo de amigos, puesto que sigue considerándose al cónyuge ausente como elemento clave

en tales decisiones. Obviamente, se trata de una consideración ideal, puesto que la pareja real (ausente) no participa con el grado de implicación esperado en la educación de los hijos. En general, el estado civil u origen de la monoparentalidad no es significativo, las personas se acostumbran e incluso llegan a percibir las ventajas de adoptar las decisiones cotidianas en solitario, mientras que al principio de su situación se encontraban más confusas y perdidas. En este sentido también influye el grado de implicación del cónyuge ausente antes de la ruptura o de su muerte, así como la importancia atribuida a su papel, ya sea en sentido real o ideal.

El principal problema de esta cuestión estriba en la soledad vivida ante la responsabilidad que supone la educación de los hijos; el hecho de no compartir dicha responsabilidad se puede convertir en una experiencia difícil de sobrellevar. Con frecuencia se plantean dudas sobre la calidad de sus decisiones, aunque con el tiempo se va adquiriendo una mayor seguridad, e incluso se aprecian aspectos positivos, como por ejemplo que los niños no reciban órdenes o mensajes contradictorios o el que constaten una mejor comunicación intrafamiliar. Por otro lado, algunos consideran la autonomía o la independencia de la monoparentalidad como un aspecto ventajoso y se acostumbran a asumir decisiones por sí mismos –aún a pesar de haber perdido a la pareja conyugal– además de la satisfacción al ver cumplidas sus expectativas en la educación de sus hijos.

Efectos del origen de la monoparentalidad en la socialización

El origen de la monoparentalidad no parece constituir un factor decisivo al respecto, siendo más relevante el tipo de relación que se tenía con la pareja conyugal. Así, para algunas separadas y viudas que estaban acostumbradas a asumir las decisiones por sí mismas, la pérdida o separación del marido no ha supuesto un gran trauma en este aspecto, mientras que aquellas que se apoyaban en su cónyuge sufren más. En el caso de las madres solteras encontramos ambas situaciones, las que consideran la soledad como el mayor problema y las que se muestran satisfechas por su independencia. En suma, las actitudes y valores ante la pareja –ya sea procedente de una situación real o ideal, o la mezcla de ambas– parece tener un mayor peso en la socialización de los hijos que el origen de la monoparentalidad. Otro factor que influye es, sin lugar a dudas, el tiempo transcurrido desde la separación o muerte del cónyuge, siendo más difícil la situación durante los primeros años.

Solamente en el caso de las viudas se han observado algunas alteraciones en los hijos, ocasionadas por el impacto de la muerte del padre, especialmente cuando se trataba de un acontecimiento inesperado. En general, esta pérdida acarrea un efecto muy negativo en los niños, a los que la desaparición del ser querido les afecta de una manera más traumática por su dependencia afectiva y la dificultad de asumir una explicación del acontecimiento. Esto se puede manifestar a través de diversos trastornos en el comportamiento de los niños como la apatía general, la indiferencia hacia el entorno (esto les lleva a encerrarse en sí mismos), las conductas agresivas, etc.; de modo que con frecuencia han precisado asistencia psicológica o psiquiátrica, aunque la satisfacción con respecto a las terapias no es muy alta. El impacto de la muerte depende también de la edad de los hijos y de la actitud de la madre, así como del entorno más cercano, como la familia de origen y el colegio. Estos factores pueden ayudar o complicar la superación del trauma sufrido. Aquí es fundamental la actitud de la madre, en la medida en que ellas se han visto desbordadas por la pérdida del cónyuge y este hecho ha tenido un mayor impacto en la forma de experimentarlo por parte de sus hijos. Incluso es

posible que, por miedo a la soledad, la viuda reaccione responsabilizando a sus hijos, otorgándoles papeles de adulto que no les corresponden o evadiendo su papel de madre autoculpándose por la muerte del cónyuge.

En el caso de las madres solteras, uno de los problemas que se plantean en aquellas que habían vivido con su familia de origen, estriba en las diferencias generacionales sobre la forma más apropiada de educar a los hijos. Si bien la familia de origen es fundamental como apoyo económico y moral, también puede ser una fuente de conflicto respecto a la socialización, ya que la diferencia generacional respecto a los valores sobre la educación puede ser acusada. Por eso, estas controversias tienden a desaparecer cuando no se comparte el mismo hogar; e incluso sucede que algunos miembros de la familia de origen sirvan como modelo positivo de referencia para los hijos.

Cuando nos encontramos con padres separados y divorciados, las expectativas truncadas sobre el matrimonio van acompañadas de una decepción generalizada respecto al comportamiento del cónyuge hacia sus hijos. Cuando la relación ha sido conflictiva o problemática, entonces las ventajas de la separación son más obvias, constituyendo la tranquilidad y estabilidad de los hijos una de las principales ventajas de su nueva situación.

Por su parte, los progenitores que no conviven con sus hijos –salvo excepciones– por lo común no mantienen una relación continua con estos, sino que es más bien esporádica y superficial; de ahí las continuas quejas de sus cónyuges respecto a la inconstancia en el régimen de visitas y en su comportamiento general. Ocurre además que, en ocasiones, los padres separados que no conviven con sus hijos mantienen actitudes (desde comprarles caprichos a dejarles hacer todo lo que quieran o romper sus promesas) que suelen provocar conflictos o tensiones con la antigua pareja. Respecto a las pensiones alimenticias, la mayoría de las mujeres separadas y divorciadas con hijos a su cargo no la reciben, a pesar de que todas las sentencias judiciales invocadas les hayan sido favorables.

Son, pues, los progenitores que conviven con los hijos quienes llevan todo el peso de la socialización: esto es, el cuidado, la educación y la adopción de decisiones –especialmente en la vida cotidiana– recaen sobre el cabeza de familia, con independencia de su estado civil o el origen de la situación de monoparentalidad, aunque haya algunos matices diferenciadores sobre el modo de experimentar dicha experiencia. Las dificultades y las ventajas percibidas son muy similares. En apariencia, las posibles dificultades que entrañan las funciones de «padre» y «madre» parecen constituir factores más relevantes que el estado civil. Los valores interiorizados sobre los papeles paternales y la capacidad de reconstrucción y redefinición de los mismos son más importantes que el origen de la monoparentalidad: para un ama de casa separada y con unos valores muy tradicionales, sus percepciones sobre las dificultades de la educación como madre sola no son muy distintas a las experimentadas por algunas viudas y madres solteras. En contraste con lo anterior, las mujeres que tienen una visión más crítica de estos papeles, en especial el femenino, contemplan esta cuestión como menos problemática, ya sean viudas, separadas o madres solteras. Por consiguiente, el origen de la monoparentalidad incide sólo de manera indirecta en la socialización de los hijos, en especial durante los tiempos iniciales de esta situación ya sea por viudedad o separación, pero una vez superada la primera etapa crítica, la vida cotidiana y los avatares del día a día se asimilan como normalizados, perdiendo entonces importancia el estado civil.

En definitiva, el grado de conflictividad esperado por el estrés de papeles debido al hecho de ser «padre» y «madre» a un

tiempo, está determinado no tanto por la situación civil o el origen de la monoparentalidad, sino ante todo por la situación económica así como por la percepción que previamente se sostenía respecto de los papeles sexuales en la familia y si estos no se han transformado junto con el cambio en el ciclo vital.

DISCIPLINA Y FIGURA DEL «PADRE»

Otro de los aspectos centrales ha sido la importancia atribuida a la figura del padre en la socialización de los hijos y, en particular, respecto a la disciplina. La disciplina, así como la autoridad, tradicionalmente han sido atribuidas al padre de familia, y quizás aquí resida uno de los mayores estigmas de las familias monoparentales ya que en su gran mayoría están encabezadas por mujeres. Sin embargo, cabe pensar que en la actualidad el papel de «padre» como figura autoritaria se ha transformado sustancialmente, cobrando más importancia el aspecto afectivo y un modelo de paternidad más democrático. En España, no obstante, parece producirse una coexistencia de distintos modelos: los valores tradicionales persisten en contraste con los nuevos modelos emergentes, dando lugar a una variedad notable. En ocasiones son los mismos padres quienes se encuentran con problemas a la hora de inculcar la disciplina a sus hijos, y lo mismo no sucede por igual a todas las mujeres, lo cual muestra el cambio que están sufriendo los papeles paternos y maternos.

En la misma línea de argumentación expuesta en el epígrafe anterior, los cónyuges que tienen una visión más tradicional de la familia y la pareja acusan más las nuevas situaciones de monoparentalidad o la necesidad de asumir la educación de los hijos en solitario, por lo que reside en esta percepción subjetiva el elemento de mayor incidencia en el modo de afrontar los avatares de la vida cotidiana que la situación económica o el origen de la monoparentalidad generan.

En términos generales, el padre es el gran ausente de este tipo de familias, no sólo en el caso de las que tienen como cabeza de familia a viudas y madres solteras, sino también en el caso de aquellas formadas por madres separadas y divorciadas. Por lo común, los padres y madres que no conviven con sus hijos no están involucrados en su educación, ni siquiera en los aspectos más cotidianos de ésta. Sin embargo, la persistente trascendencia de la figura del «padre» hace que éste se mantenga como elemento recurrente, en particular respecto a las cuestiones concernientes a la disciplina.

Las mujeres con una ideología más tradicional de las relaciones familiares otorgan más importancia a este asunto que otras, y en ocasiones se produce un discurso contradictorio respecto a la situación que consideran ideal y la realidad de su situación familiar. Por ejemplo, las madres que contemplan lo esencial de su papel en términos de transmisión de cariño y amor –mientras que el del padre estriba en inculcar la disciplina– se encuentran con mayores dificultades que otras como agentes de socialización. En ocasiones, las consecuencias de la ausencia del padre no se consideran negativas para los niños, sino que más bien están restringidas de modo exclusivo a las dificultades ya mencionadas respecto a la adopción de decisiones y los actos cotidianos propios de la socialización, así como la falta de recursos que posiblemente serían mayores si hubiera otro adulto.

Por el contrario, otras mujeres consideran que la figura del padre no es imprescindible y que un niño puede educarse sin problemas pese a la ausencia de éste. Semejante visión coincide, por lo común, con una opinión más crítica o más abierta respecto a los papeles sexuales que se detentan en el interior de la institución familiar. Las personas que piensan de esta

manera no tienen tan interiorizada la diferenciación exclusivista de los papeles expresivos e instrumentales de los sexos, lo cual les proporciona una ideología distinta a la tradicional, facilitándoles asumir su situación de forma más normalizada sin acusar tanto las carencias de la ausencia del padre. No obstante, son conscientes de que el hecho de formar parte de una minoría puede crear complejos o problemas a sus hijos. Hay que añadir además que en el caso de las relaciones conflictivas o violentas, tanto la ruptura como la posterior ausencia del padre se vive como una ventaja más que como un problema para los niños. De hecho, puede ocurrir que sean los mismos hijos quienes animen a adoptar la decisión definitiva de la separación.

Por tanto, el impacto de la ausencia del padre está ante todo en función del tipo de relación que se tenía antes de la ruptura o muerte. A pesar de que pudiera tratarse de una relación distante, para los niños sigue siendo una experiencia traumática (incluso pueden identificar la separación con fallecimiento). Los hijos de las madres solteras, al no haber conocido nunca la figura del padre, no se enfrentan al problema de la separación o pérdida y no sufren la consiguiente experiencia traumática de la ruptura o muerte.

Además de la disciplina, otros aspectos relevantes para los hijos de familias monoparentales suele ser la posibilidad de hablar con sus padres. En este sentido, es más probable que las madres piensen que es necesaria la figura del padre, o viceversa: que los padres a cuyo cargo está la unidad familiar monoparental piensen que las madres (ausentes) tienen más facilidad para comunicarse con los hijos.

INTEGRACIÓN ESCOLAR

En la actualidad, la educación –como acto fundamental de la socialización– en gran medida se ha desplazado de la familia a las diversas instituciones de enseñanza, de modo que, con frecuencia, los niños pasan más horas en el colegio y/o realizando actividades extraescolares que con sus padres. No obstante, aunque la familia sigue desempeñando un papel esencial en la socialización primaria, la escuela se ha convertido de facto en un agente socializador fundamental, no sólo secundario sino también primario, y ello no tanto por la transmisión de conocimientos académicos sino de las conductas y valores sobre diferentes ámbitos de la vida cotidiana, la competencia, la cooperación, el trabajo en equipo, las relaciones informales entre grupos de iguales, las relaciones de género, etc.

Las posibles dificultades escolares no sólo afectan a las familias monoparentales; sin embargo, con demasiada frecuencia se identifican los divorcios o separaciones y las familias monoparentales con el fracaso escolar; de modo paralelo, se presentan otras estructuras familiares con diversos atributos de integración escolar y de éxito académico. Es difícil encontrar algún indicio que permita establecer una relación causal directa entre familia monoparental y fracaso escolar o problemas de adaptación, cualquiera que sea el origen de la monoparentalidad. En realidad, las mayores limitaciones en lo relativo a la integración escolar, se derivan de la precariedad económica que limita considerablemente las posibilidades de una educación prolongada, en especial si consideramos los ciclos superiores o también las actividades extraescolares que pudieran reforzar el éxito académico. También cabe señalar la importancia del nivel cultural y el propio interés de los padres en los estudios de los hijos.

Así pues, respecto a la integración escolar, lo único que podemos encontrar son experiencias particulares de rechazo o prejuicio por parte de algunos educadores, pero el impacto de estos hechos no se contradice con la tendencia general, siendo mínimo, al tratarse de situaciones puntuales que carecen de repercusiones relevantes a

largo plazo. El mismo motivo de rechazo o prejuicio coyuntural puede aplicarse a los componentes de otros ámbitos de integración, como pueden ser los grupos de iguales, pero con similar repercusión.

DESVENTAJAS ECONÓMICAS

En términos generales la monoparentalidad presenta unas características propias en la sociedad española, asociándose en muchos casos a situaciones de precariedad y vulnerabilidad económicas (Moreno Mínguez, 2000, pp. 43-47). En España, según el último *Censo de la Población*, el aumento de este tipo de hogares encabezados por mujeres (que representan el 84,5% del total de hogares monoparentales) ha sido especialmente significativo en el período comprendido entre 1981 y 1991. Como consecuencia de esta feminización de la monoparentalidad se ha incrementado la vulnerabilidad económica y la tasa de pobreza de este tipo de hogares, superior a la media del conjunto de hogares europeos (Ayala *et al*, 1998).

Según el estudio realizado por Tobío Soler y Fernández Cordón (1998, p. 72), basado en la explotación del 5% de los hogares del *Censo de 1991*, lo más destacado de la monoparentalidad moderna española es el cambio de la composición interna de estos hogares, teniendo mucho mayor peso que en el pasado las madres divorciadas y separadas, así como las solteras. Por lo común, la transición a la monoparentalidad supone una dura prueba para estas mujeres, ya que suelen salir económicamente malparadas, debido a que la escasa formación y cualificación recibidas favorecen la dependencia económica respecto del marido y erosiona sus potenciales oportunidades de integración en el mercado laboral tras la ruptura matrimonial. Este hecho las limita a la hora de buscar estrategias de incorporación al mercado de trabajo y de supervivencia económica, al tiempo que les fuerza a hacerlo. Quizá esté aquí la explicación a la desigual participación femenina en el mercado laboral según el tipo de estructura familiar a la que pertenece (Moreno Mínguez, 2000, p. 44). Así, el porcentaje de mujeres activas dentro del conjunto de núcleos monoparentales con algún hijo menor de 16 años, por término medio duplica el porcentaje de mujeres que, formando parte de un núcleo familiar biparental, participan en la actividad económica.

No obstante, esta mayor tasa de actividad de las mujeres que encabezan hogares monoparentales no está en contradicción con la situación de precariedad económica que caracteriza a dichas estructuras familiares, ya que se explica precisamente como la respuesta a las condiciones económicas que tratan de solventar.

En cualquier caso, la reflexión en torno a las desventajas económicas de las familias monoparentales debe partir de la evolución de la participación laboral femenina, la cual ha estado históricamente condicionada por la situación familiar. En efecto, la integración de las mujeres en el mercado laboral ha estado supeditada tradicionalmente a su condición de madres y esposas, condición que por lo común frustraba los deseos y expectativas laborales del colectivo femenino, sobre todo en las clases sociales más humildes. Cuando las mujeres se han incorporado masivamente a dicho mercado, han tenido que desarrollar múltiples estrategias individuales para compatibilizar el trabajo doméstico no asalariado con el profesional. Sin embargo, la monoparentalidad va a dar lugar a nuevas estrategias laborales, ya que la ausencia del cónyuge parece justificar la presencia de la mujer en el mercado de trabajo, aunque en circunstancias y condiciones muy diferentes, según sea la causa originante de dicha situación y el nivel de estudios del cabeza de familia.

En muchas familias monoparentales la actividad laboral es, pues, una exigencia más que una oportunidad para integrarse

en el mercado de trabajo, y así lo estiman las mujeres que se encuentran en esta situación (Tobío Soler y Fernández Cordón, 1998, pp. 74-75). Factores como la formación educativa, el número de hijos y el género van a condicionar la incorporación de estos progenitores al mercado laboral, así como su situación económica. Algunos estudios realizados al respecto (Tobío Soler *et al.*, 1996; Tobío Soler y Fernández Cordón, 1998; Rodríguez Sumaza *et al.*, 2000; Moreno Mínguez, 2000) han puesto de manifiesto que los progenitores en situación de monoparentalidad con estudios secundarios y superiores se integran con mayor facilidad en el mercado de trabajo y desarrollan en mayor medida una actividad profesional cualificada, mientras que los que sólo cuentan con estudios primarios desempeñan actividades no cualificadas, lo que incide aún más en su situación de precariedad económica.

El nivel de estudios tiene también un efecto significativo en las condiciones de trabajo de los sujetos. Un elevado porcentaje de madres solas con reducido nivel educativo está desempeñando una actividad económica al margen del mercado laboral regulado, es decir, en el ámbito de la economía sumergida (habitualmente como empleadas de hogar). Este tipo de situaciones a las que con frecuencia se ven forzadas las familias con menos recursos económicos, supone una mayor inestabilidad en el empleo, unos salarios inferiores y una mayor desprotección laboral lo que, unido a las consecuencias de no cotizar en la Seguridad Social, aumenta el riesgo de exclusión social.

COMPARACIÓN CON LOS HIJOS DE LAS FAMILIAS NUCLEARES BIPARENTALES

La autopercepción de los miembros de las familias monoparentales tiende a subrayar la inexistencia de diferencias significativas entre sus hijos y los de familias nucleares biparentales, y en caso de producirse son favorables a los primeros, al detectar una mayor responsabilidad y madurez en comparación con los amigos de sus hijos. Ello es debido, posiblemente, a que han experimentado un tipo de acontecimientos traumáticos, a que están acostumbrados a compartir en mayor medida las tareas del hogar y el cuidado de sí mismos y, en general, a que han tenido que asumir más compromisos que otros niños de su misma edad (aunque a veces un exceso de responsabilidad parece restarles su tiempo de infancia).

En ocasiones, comportamientos propios de la adolescencia –como dejar de estudiar repentinamente o volverse irresponsables– no se deben necesariamente a su situación familiar diferencial, sino más bien a problemas propios de la edad; aunque no deja de subyacer en la reflexión ligada a estos fenómenos un cierto complejo de culpa por parte de algunos progenitores monoparentales.

Otra cualidad que se aprecia en estos niños, a diferencia de los que viven en las familias nucleares biparentales, es la complicidad creada en la relación intrafamiliar, la cual se manifiesta en una mayor y más fluida comunicación y confianza, con la posible excepción de los padres que parecen tener más dificultades para comunicarse con sus hijos que las madres. Fruto de esta mejor relación es el hecho de que los niños y adolescentes interiorizan unos papeles sexuales menos rígidos, lo cual no es percibido como una ventaja por parte de aquellas personas que se sienten muy identificadas con los papeles tradicionales y para quienes la imposibilidad de llevarlos a cabo como consideran correcto, les acarrea frustraciones y problemas diversos.

La incapacidad para superar el trauma de la separación o del fallecimiento del cónyuge ausente puede suponer la inadaptación al entorno de los niños objeto de estudio, aunque se puede afirmar que en la medida en que pasa el tiempo y se estabiliza la situación, es factible la superación

de dicho trauma y la consiguiente maduración que ello supone. Más importancia en términos de integración social, en especial para los adolescentes y casi adultos, parece ser la variable económica, por cuanto supone una dificultad en el sentido de imposibilitar la continuación de los estudios superiores y la diferencia de oportunidades que ello puede generar.

En suma, podemos afirmar que muchos de los problemas a que se enfrentan estas familias monoparentales son comunes a los de las familias nucleares biparentales: los estudios, los amigos, la adolescencia, la compatibilidad con el horario laboral... Como característica única cabe apuntar las diferentes actitudes que genera la ausencia de uno de los cónyuges y la sensación de extrañamiento respecto a la mayor parte de las estructuras familiares. En esta dirección intervienen distintos factores, entre los que cabe destacar la importancia de las normas interiorizadas respecto a la familia y a los papeles sexuales dentro de la misma. Por ello, las personas con una ideología más tradicional se enfrentan a mayores dificultades en el trato con sus hijos, mientras que las que poseen unas ideas menos convencionales tienen menos problemas a la hora de recrear y rehacer sus papeles sexuales y paternos.

Por otra parte, se reconocen y suponen de forma más o menos explícita ciertas carencias afectivas debido a la ausencia de uno de los cónyuges, aunque al mismo tiempo se considera que ello no es necesariamente negativo. Uno de los factores que influye en este aspecto consiste en la relación que existía con el padre o madre ausentes antes de la situación de monoparentalidad, así como la posterior relación con ellos en el caso de cónyuges separados y divorciados. Por último, el tiempo de duración de esta condición familiar parece constituir también un factor relevante tanto para los cónyuges como para los hijos, por cuanto que permite el hecho de que ambos agentes aprendan a convivir y se adapten a la nueva situación. De este modo, quienes han vivido menos tiempo en situación de monoparentalidad se encuentran con mayores dificultades, propias de la situación de cambio y las crisis recientes.

En conclusión, estamos en condiciones de sostener que los hijos de familias monoparentales no sólo están desprovistos de problemas de desviación de conductas o inadaptación derivados de la estructura familiar, sino que pueden presentar mayor madurez y responsabilidad que los niños de su edad. Esto se debe quizá a que su forma de organización familiar les ha obligado a asumir responsabilidades anticipadamente, sobre todo en cuanto a las labores domésticas. Respecto a la comunicación entre padres e hijos, al no haber otro adulto en el hogar, es posible que las relaciones se hagan más intensas y según los casos (esto es, según se trate de un padre o una madre) la actuación del único adulto tenga una mayor repercusión tanto en lo positivo como en lo negativo. Cabe señalar que la mayor problemática quizás resida en aquellas familias con pocos recursos: en ese caso, la monoparentalidad agudiza el riesgo de pobreza y los hijos ven reducidas sus oportunidades educativas, sociales y laborales. Por último, pese a todas las dificultades que puedan experimentar en su vida cotidiana, los entrevistados en general se sienten muy satisfechos y orgullosos de sus hijos.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, I.: *La nueva familia española*. Madrid, Taurus, 1999.

AMATO, P. R. y KEITH, B.: «Separation from a Parent during Childhood and Adult Socioeconomic Attainment», en *Social Forces*, 70, 1 (1991), pp. 187-206.

ARROYO MORCILLO, A.: *Las familias monoparentales en España, ¿una desvia-*

ción u otra forma de organización familiar? Mimeografiado, 2001.

COMISIÓN EUROPEA: *Las familias monoparentales y la pobreza.* Comisión Europea, Doc V/254/1/82. (1982).

DOWNEY, D. B. y POWELL, B.: «Do Children in Single-Parent Households Fare Better Living wiht Same-Sex Parents?», en *Journal of Marriage and the Family,* 55 (1993), pp. 55-71.

EDIS AYALA, L. *et al.*: *Las condiciones de vida de la población pobre en Europa. Informe General.* Madrid: Fundación Foessa y Cáritas, 1998.

ENTWISLE, D. R. y ALEXANDER, K. R.: «A Parent's Economic Shadow: Family Structure Versus Family Resources as Influences on Early School Achievement», en *Journal of Marriage and the Family,* 57 (1995), pp. 399-409.

EUROGES: «El Parlamento Europeo y las familias monoparentales», en *Gabinete de Estudios Sociales,* 25 (1999).

FERNÁNDEZ CORDÓN, J. A. y TOBÍO SOLER, C.: «Las familias monoparentales en España», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 83 (1998), pp. 51-85.

— «Monoparentalidad, trabajo y familia», en *Revista Internacional de Sociología,* 22 (1999), pp. 67-97.

IGLESIAS DE USSEL, J. (ed.): *Las familias monoparentales.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1998.

MCLANAHAN, S. y SANDEFUR, G.: *Growing Up with a Single Parent. What Hurts, What Helps.* Cambridge, Harvard University Press, 1994.

MADRUGA, I. y MOTA, R.: *Las condiciones de vida de los hogares pobres encabezados por una mujer.* Madrid: Fundación Foessa y Cáritas, 1999.

MORA, G.: «Familias monoparentales: desigualdades y exclusión social», en J. F. TEZANOS (ed.): *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales.* Madrid, Sistema, 1999.

MORENO MÍNGUEZ, A.: «Las familias monoparentales en España», en *Revista Internacional de Sociología,* 26 (2000), pp. 39-63.

OLSON, S. L. y BANYARD, V.: «Stop the World so I can get off for a While. Sources of Daily Stress in the Lives of Low-income Mothers of Young Children», en *Family Relations,* 42 (1993), pp. 50-56.

REQUENA, M.: «Pautas contemporáneas de evolución de los hogares en España», en *Revista Internacional de Sociología,* 22 (1999), pp. 33-65.

RICHARDS, L. N. y SCHMIEGE, C.: «Problems and Strengths of Single-Parent Families. Implications for Practice and Policy», en *Family Relations,* 42 (1993), pp. 277-285.

RODRÍGUEZ, C.; LUENGO, N.; DE LA RED, T.; GONZÁLEZ, A. *et al.*: *Las familias monoparentales en Castilla y León.* León, Junta de Castilla y León, 2000.

SIEGEL, J. M.: «Looking for Mr. Right? Older Single Women Who Become Mothers», en *Journal of Family Issues,* 16, 2 (1995), pp. 194-211.

THOMSON, E.; HANSON, T. L. y MCLANAHAN, S. S.: «Family Structure and Child Well-Being: Economic Resources vs. Parental Behaviors», en *Social Forces,* 73, 1 (1994), pp. 221-242.

TOBÍO, C.; ARTETA, E. y FERNÁNDEZ CORDÓN, A.: *Estrategias de compatibilización familia-empleo. España, años noventa.* Madrid, Universidad Carlos III, Instituto de la Mujer, 1996.

ASPECTOS DEMOGRÁFICOS DE LA FAMILIA EN ESPAÑA

GERARDO MEIL LANDWERLIN (*)

RESUMEN. Al igual en otros países de nuestro entorno, los proyectos de vida familiar en España han conocido un proceso de privatización creciente, de profundas consecuencias en la dinámica demográfica. La prolongación de la vida, a su vez, ha tenido igualmente profundas consecuencias sobre las experiencias familiares. Así, y como consecuencia de la prolongación de la vida y la caída de la fecundidad, las estructuras de las redes familiares han pasado de tener una forma de «berenjena» a tener una forma más parecida a un «guisante». El proceso de privatización creciente de los proyectos de vida familiar no ha comportado la emergencia de un rechazo hacia la familia como objetivo existencial, ni tampoco del matrimonio como forma de consolidación de dicho proyecto, por más que las convivencias no matrimoniales estén ganando presencia social. La renuncia a la procreación tampoco es un modelo social emergente, sino que la caída tan acusada de la fecundidad procede de la extensión del modelo de familia reducida o mínima, pero no de una renuncia creciente a la formación de una familia.

INTRODUCCIÓN

La estructura y dinámica de la vida familiar en España no ha sido ajena a los profundos cambios que se han registrado en el pasado reciente en la sociedad española (del Campo y Navarro, 1985; del Campo, 1991; Iglesias de Ussel et al., 1994; Iglesias de Ussel, 1998; Alberdi, 1999; Meil, 1999). Al igual que ha sucedido en el resto de países occidentales, el control social ejercido sobre los comportamientos familiares se ha alterado profundamente en las últimas décadas. Mientras que, por un lado, se ha reforzado el control social ejercido sobre las dinámicas de poder que se desarrollan en el seno de la vida familiar, anteponiendo los derechos individuales a los de la institución (singularmente los derechos de los miembros socialmente más débiles) y ello tanto en el plano legislativo como en el de las actitudes; por otro lado, se ha reducido el control social ejercido sobre múltiples dimensiones de la realidad familiar tradicionalmente sujetas a modelos normativos fuertemente arraigados. Esta modificación del control social ejercido sobre la vida familiar ha dado lugar a un espacio social de libertad individual en la conformación de los proyectos de vida y en las formas de concebir y organizar la vida en pareja y en familia. En otras palabras,

(*) Universidad Autónoma de Madrid.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

los proyectos y formas de vida familiar se han privatizado y los modelos heredados de organización de la vida familiar han perdido en fuerza vinculante. Las formas de entrada, permanencia y salida de la vida familiar se han flexibilizado, quedando las formas que adopte al arbitrio de la negociación y acuerdo entre los protagonistas individuales, o, más precisamente, no siendo legítima la reprobación social de las formas que se apartan de los modelos heredados del pasado. En este sentido, aunque la familia de origen forma parte del proceso de negociación entre los protagonistas, sus márgenes de actuación para condicionar la conformación de los proyectos y formas de vida de sus hijos se han visto fuertemente limitados al haberse erosionado la legitimidad de su intervención. La consecuencia de este proceso es, por tanto, la «desnormalización», en el sentido parsoniano del término, de las biografías familiares y la flexibilización de los modelos biográficos familiares, con la consiguiente pluralización de las formas de entrada, permanencia y salida de la vida familiar.

Trás este proceso de privatización creciente de los proyectos de vida familiar se encuentra un profundo cambio cultural que ha tenido grandes consecuencias no sólo para la vida familiar, sino también para la propia dinámica demográfica, sobre todo a raíz de la relativa separación entre la sexualidad legítima, el matrimonio y la procreación, dimensiones hasta hace poco integrantes de una misma y única realidad social denominada familia. Por otro lado, la prolongación de la vida hasta edades cada vez más avanzadas para la mayor parte de la población ha modificado también de forma profunda las experiencias familiares. En lo que sigue vamos a analizar algunas de las dimensiones más relevantes de este cambio familiar desde el punto de vista de su significación demográfica.

LA PROLONGACIÓN DE LA VIDA Y SUS EFECTOS SOBRE LA VIDA FAMILIAR

A lo largo del siglo XX, España ha conocido su transición demográfica, pasando de una situación demográfica caracterizada por elevadas tasas de mortalidad y elevadas tasas de natalidad a otra caracterizada por bajas tasas de mortalidad y de natalidad. La caída de la mortalidad ha comportado un profundo cambio en la incidencia de la mortalidad a todas las edades, impacto que habitualmente se mide a través del indicador demográfico esperanza de vida. La esperanza de vida es un indicador demográfico que recoge de forma sintética cómo afecta la mortalidad a las diferentes edades en un momento temporal determinado y dado que las condiciones de vida y, por tanto, la incidencia de la mortalidad van cambiando a lo largo del tiempo, no puede considerarse como un indicador de la edad media a la que morirá una generación determinada, pero sí a la que moriría si no cambiaran las condiciones de mortalidad. En este período, la esperanza de vida al nacer ha pasado de 34,8 años en 1900 a 78,3 años un siglo más tarde (1996), de forma que mientras en 1900 por cada 100 nacidos sólo 63 podían esperar llegar a los 5 años y de los que hubiesen conseguido sobrevivir hasta los 25 años (54%), sólo la mitad (48%) podía esperar cumplir los 65 años, un siglo más tarde casi todos los nacidos pueden esperar llegar a los 5 años (99,%) e incluso a los 25 años (98,6%), llegando además la inmensa mayoría a los 65 años (87%). La experiencia de la muerte en el entorno familiar ha pasado así de ser un fenómeno recurrente en la biografía familiar a concentrarse en períodos bastante limitados, afectando fundamentalmente a personas en su tercera edad. Este proceso de prolongación de la vida ha afectado profundamente a las biografías familiares de las personas así como a la composición de las redes familiares.

Así, en primer término, la prolongación de la vida ha beneficiado a los niños,

de forma que la mortalidad infantil, un fenómeno frecuente en la primera mitad del siglo, se ha convertido en un hecho muy singular y, en consecuencia, especialmente dramático para las familias. Si a comienzos de siglo, por cada 1.000 nacidos morían 186 antes de cumplir el año, a finales de siglo la proporción había descendido hasta 5, cifra difícilmente mejorable. Así, la muerte de un niño y de un hijo se ha convertido en un fenómeno muy poco frecuente, de forma que el orden lógico de la sucesión de las generaciones ha sustituido, gracias a los enormes avances en todos los órdenes que se han conocido en el presente siglo, al orden natural de la mortalidad, que había afectado siempre con mayor incidencia a los más débiles y, por tanto, a los niños.

Por otra parte, el descenso de la mortalidad ha beneficiado también a la población en edades intermedias, por lo que la experiencia de la viudedad se ha ido desplazando a edades cada vez más tardías, de forma que la viudedad en las fases iniciales del ciclo familiar, cuando hay niños pequeños, se ha vuelto también un fenómeno infrecuente, lo que no significa que la crianza de los hijos por sólo uno de los progenitores, esto es, las familias monoparentales sean un fenómeno también cada vez menos frecuente, pues cada vez más la separación y el divorcio aparecen como el origen de las familias monoparentales, una dimensión de la realidad familiar que analizaremos más adelante. Así, en 1991 un 74% de las viudas tenían 65 o más años y la experiencia de la viudedad en las fases centrales del ciclo familiar es muy baja, de forma que sólo un 2,7% de las mujeres no solteras menores de 55 años eran viudas. Ahora bien, el hecho de que la viudedad haya desplazado su calendario en el tiempo no significa, lógicamnte, que haya dejado de ser una experiencia vital en todas las biografías familiares. Lo que ha sucedido es que esta experiencia se ha homogeneizado más a lo largo de la sociedad: para la mayor parte de la población se produce en la tercera edad, afecta cada vez más a las mujeres y, para quienes llegan a cumplir los 65 años, dura como media cada vez más tiempo. Así, la diferencia de esperanza de vida a los 65 años entre hombres y mujeres ha aumentado en los últimos 25 años en un 50%, de 2,6 a 3,9 años: si en 1970 un varón de 65 años podía esperar virir 13,3 años y una mujer de la misma edad 15,9 años, en 1996 tenían una esperanza de vida de 16,1 y 20 años respectivamente.

La prolongación de la vida, en la medida en la que ha retrasado en el tiempo cada vez más la incidencia de la mortalidad y ha permitido a una proporción cada vez mayor de personas llegar a la tercera edad, ha tenido como consecuencia también una prolongación cada vez mayor de la coexistencia de las generaciones así como la coexistencia de un mayor número de generaciones en un momento determinado de la biografía. La pérdida de ambos padres tiene lugar así a una edad cada vez más tardía. Si entre la generación nacida en la década de 1910 la edad media a la que perdieron a sus dos progenitores fue a los 47,5 años, los de las generaciones precedentes quedaron huérfanos de padre y madre como media a los 46,6 años (INE, 1993, p. 159). Esta prolongación de la coexistencia de las generaciones ha tenido como consecuencia el que los niños lleguen a conocer a sus abuelos no sólo durante cada vez más tiempo, sino también a un mayor número de ellos. Este mismo proceso ha llevado también a que una proporción cada vez mayor de niños haya conocido también a sus bisabuelos, si bien el retraso en la edad de la maternidad puede estar invirtiendo esta tendencia, pues el retraso en el calendario de la maternidad es más acentuado que las ganancias en esperanza de vida. Así, mientras la edad media a la primonatalidad ha aumentado en 1,8 años en la década de los ochenta (de 25,1 en 1980 a 26,8 en 1990) (Cabré, 1995, p. 101), la esperanza de vida a los 65 años ha

aumentado entre las mujeres en el mismo período en 1,3 años (de 17,9 años a 19,2). Visto desde otra perspectiva, las redes familiares en las que hay miembros de cuatro generaciones han dejado de ser un fenómeno inusual y lo normal es que a lo largo del ciclo de vida los individuos que han decidido formar una familia estén insertos en redes familiares compuestas por al menos tres generaciones, cambiando su posición a medida que avanza el ciclo familiar. En este sentido, aunque los hogares se hagan cada vez más pequeños y abarquen un menor número de generaciones conviviendo en un momento determinado del tiempo, las redes familiares tienden, por el contrario, a incluir más generaciones, tal como puede verse en la tabla I, donde recogemos los resultados de una encuesta levantada en la Comunidad de Madrid en 2000 para analizar los intercambios y relaciones entre las generaciones.

TABLA I

Estructura de la red familiar según el número de generaciones de los núcleos conyugales (entrevistado y cónyuge) de una muestra representativa de los hogares de la Comunidad de Madrid y tipos de hogares en los que vive el entrevistado según el número de generaciones que conviven en el mismo hogar. En porcentajes

	Sin cónyuge e hijos	**Con cónyuge sin hijos**	**Hijo mayor 0 - 2 años**	**Hijo mayor 3 – 17 años**	**Hijo mayor de 18 años**	**Hijo mayor no convive**	**Total**	**Nº. de generaciones que conviven**
1 generación	8	8	-	-	-		2	27
2 generaciones	67	52	3	5	15	11	21	68
3 generaciónes	24	40	61	77	78	64	64	5
4 generaciónes	-	-	36	19	7	25	13	0
5 generaciónes	-	-	-	-	-	-	0.3	0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
Tamaño muestra	86	104	33		273	204	900	922

Fuente: GERARDO MEIL: *Encuesta de relaciones familiares en la Comunidad de Madrid.* Noviembre de 2000, entrevistados cabezas de hogar o su cónyuge de 18 a 65 años.

Visto desde la perspectiva horizontal de las relaciones familiares, la prolongación de la vida y la caída de la natalidad que han acompañado a la transición demográfica han tenido como consecuencia una reducción del número medio de hijos habidos, lo que significa, como se verá más adelante, una reducción del número de familias numerosas y un aumento del número de «familias reducidas» (2 o 3 hijos), pero no tanto de las «familias mínimas» (solamente 1 hijo). Pero, al prolongarse cada vez más la vida, la experiencia de la pérdida de un hermano se ha retrasado también cada vez más en el tiempo, por lo que en 1991 la proporción de hermanos vivos que tenían quienes se encontraban en sus 70 años era, como media, la misma que los que se encontraban en la treintena. No obstante, las generaciones posteriores han visto reducir sistemáticamente su número de hermanos, aunque la inmensa mayoría de la población tiene, al menos, un hermano o hermana (ver tabla II).

El efecto combinado de la caída de la natalidad y la prolongación de la vida ha hecho que la estructura de las redes fami-

liares, utilizando un símil vegetal, haya pasado de tener una estructura en forma de «berenjena» a tener una estructura en forma de «guisante» entre las nuevas familias españolas. Este proceso ha comportado además una reducción en la variedad de las estructuras de las redes familiares (no así de los hogares, ni de las formas familiares), al reducirse drásticamente el número de familias numerosas y desplazarse la incidencia de la mortalidad a edades cada vez más tardías.

TABLA II

Indicadores sobre el tamaño de la red vertical y colateral de parentesco según la edad y el sexo del entrevistado en 1991

	Total	80 o +	70 - 79	60-69	50-59	40-49	30-39	20-29	10-19
Varones*									
% sin hijos	46,1	11,0	11,9	12,9	12,0	12,8	24,1	80,0	99,8
Nº. medio hijos habidos	2,6	3,6	3,2	3,0	2,9	2,6	1,9	1,4	1,1
Nº. medio hijos vivos en 1991	2,5		3,0**	2,9	2,9	2,5	1,9	1,3	1,0
Mujeres*									
% sin hijos	39,5	15,9	18,1	15,2	10,4	9,5	16,1	64,7	98,9
Nº. medio hijos habidos	2,7	3,7	3,3	3,1	3,0	2,7	2,1	1,5	1,2
Nº. medio hijos vivos en 1991	2,6	-	3,1**	3,0	2,9	2,6	2,0	1,4	1,1
Varones y Mujeres									
% con padre y/o madre vivo	69,5	0	0,8	10,7	39,5	76,9	94,6	99,0	99,8
% que no ha tenido hermanos con los que haya convivido	5,5	-	5,2**	4,8	6,2	7,0	5,9	4,2	5,5
Nº. medio hermanos con los que ha convivido	3,1		4,1**	3,9	3,6	3,3	3,1	2,8	2,1
Nº. medio hermanos vivos en 1991	2,6	-	2,0**	2,9	3,0	2,9	2,9	2,6	2,0

* Incluye hijastros e hijos adoptivos.
** 70 o más años.
Fuente: INE. *Encuesta Sociodemográfica*, Tomo II, vol. 1, 1993.

EL INICIO DE LA BIOGRAFÍA FAMILIAR

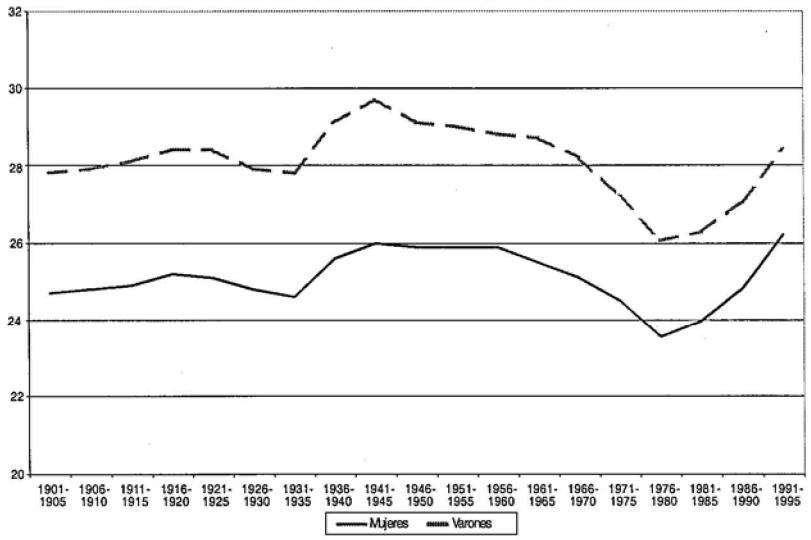
El inicio de la biografía de pareja está retrasándose cada vez más en el tiempo. Así, la edad media en el primer matrimonio, el indicador más relevante en este sentido tal como se verá más adelante, ha aumentado en las dos últimas décadas en 3,4 años entre las mujeres y en 3 años entre los hombres, pasando de situarse en un mínimo histórico en el presente siglo de 23,5 años para las mujeres y 25,9 para los hombres entre finales de los años setenta y comienzos de los años ochenta a situarse a mediados de la década de los noventa en 26,8 y 28,9 años respectivamente. Aunque este retraso parezca un fenómeno novedoso, lo cierto es que tiene muy poco de nuevo, pues lo realmente excepcional durante el presente siglo ha sido la edad tan temprana de establecimiento del vínculo matrimonial que se ha registrado entre la segunda mitad de los sesenta y la segunda mitad de los ochenta. Como puede verse en el gráfico I, la edad media en el primer matrimonio de los varones ha estado, desde comienzos de siglo hasta la segunda mitad de los sesenta, alrededor de los 28 años o apreciablemente por encima a raíz de la guerra civil y el período de posguerra. La edad media de las

mujeres durante la mayor parte del presente siglo también ha sido elevada, situándose alrededor de los 25 años o más, particularmente a raíz también de la guerra civil y sus consecuencias, y sólo durante la segunda mitad de los cincuenta comienza su paulatino descenso. Las diferencias de edad, sin embargo, y con la excepción del período de guerra y posguerra, permanecieron fundamentalmente estables situándose ligeramente por encima de los 3 años y sólo con los profundos cambios en el papel social de la mujer, a partir de los setenta, ha descendido hasta situarse algo por encima de los 2 años.

España, junto con otros países del sur de Europa, ha seguido en este aspecto una evolución muy diferente de la registrada por buena parte de los países del centro y norte de Europa que, si durante el período previo a su transición demográfica se caracterizaron por lo que Hajnal denominó el «modelo matrimonial europeo», un matrimonio tardío y una elevada tasa de soltería definitiva, durante su transición demográfica y particularmente durante el siglo XX fueron adelantando cada vez más su entrada en el matrimonio –con las lógicas alteraciones derivadas de las guerras mundiales– (Livi-Bacci, 1999). En España, por el contrario, con la transición demográfica el matrimonio fue haciéndose cada vez más tardío y más restringido hasta bien entrada la segunda mitad del siglo (Reher, 1996, p. 208). El retraso que se está conociendo en la actualidad es, sin embargo, una pauta común a todos los países de la Unión Europea sin excepción alguna, situándose la edad media en el matrimonio de hombres y mujeres en España en torno a la media europea. Este retraso no implica en España, sin embargo y como sí parece suceder en algunos países (Beck-Gernsheim, 1998), un rechazo por parte de una proporción cada vez más significativa del matrimonio como forma de institucionalización del proyecto de vida en común o del propio modelo de pareja (independientemente de la forma institucional que adopte) como opción vital.

GRÁFICO I

Evolución de la edad media al primer matrimonio de hombres y mujeres durante el siglo XX. Medias quinquenales



Fuente: J. DÍEZ NICOLÁS, 1990; EUROSTAT (varios años): *Statistiques démographiques*. Luxemburgo.

TABLA III

Porcentaje de parejas que viven en una unión de hecho según tramos de edad, 1994

	Total 16+	16-29	30-44	45-64	65+
Unión Europea 12	8	31	8	3	3
Bélgica	10	27	11	6	3
Dinamarca	25	72	28	8	6
Alemania	9	30	8	4	4
Grecia	2	9	1	1	1
España	3	14	4	1	1
Francia	14	46	14	4	3
Irlanda	3	11	2	1	0
Italia	2	6	2	1	1
Luxemburgo	10	28	10	5	2
Países Bajos	13	54	15	4	3
Portugal	3	10	2	1	2
Reino Unido	11	38	12	2	1

Leyenda: El 31% de las parejas cuyo informante tiene entre 16 y 29 años son una unión de hecho en 1994. El 69% restante están unidos por el vínculo matrimonial.

Fuente: EUROSTAT: *Social Portrait of Europe*. Luxemburgo, 1998. Basado en datos del *Panel de Hogares de la Unión Europea y del Multipurpose Survey on Households*, 1995 holandés.

A pesar de la profunda privatización de los proyectos de vida familiar y la consiguiente pérdida de control social sobre cómo se inicia la biografía de pareja, la forma de inicio del proyecto de vida en común socialmente más extendida sigue siendo el matrimonio. Las parejas de hecho, a pesar de haber dejado de ser moralmente censuradas por la mayoría de la población, continúan siendo un fenómeno minoritario, sobre todo, si se compara con otros países de la Unión Europea, tal como puede verse en la tabla III. En España, como en el resto de países del sur de la Unión e Irlanda, tiene un alcance muy limitado, aunque entre la población joven ha dejado de ser un fenómeno singular. Los datos disponibles apuntan, de hecho, claramente hacia una extensión de esta forma de convivencia.

Así, si comparamos los datos que proporciona la *Encuesta de fecundidad* del INE de 1985 con los que se obtienen de la *Encuesta de fecundidad y familia* del CIS de 1995, puede observarse que la proporción de mujeres que cohabitan por cada tramo de edad ha aumentado sustancialmente, tanto si se mide en relación al total de mujeres como si se mide en relación al número efectivo de uniones, e incluso la proporción de mujeres de cada generación que diez años más tarde cohabitaban ha aumentado apreciablemente, sobre todo, entre las generaciones más jóvenes (grupo de edad 25 a 29 años en 1985). Los datos de la *Encuesta de fecundidad y familia* del CIS confirman esta tendencia, como puede observarse en la tabla IV, aunque entre las generaciones más jóvenes es preciso considerar adicionalmente el retraso en el calendario del inicio de la biografía de pareja, cuyos efectos se prodrán observar una vez se publiquen los datos de la *Encuesta de fecundidad* del INE de 1999.

TABLA IV

Porcentaje de mujeres que viven en una unión de hecho en el momento de la entrevista sobre el total de mujeres por grupos de edad y, entre paréntesis, sobre el total de uniones (matrimoniales y de hecho)

	Total*	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49
1985	0,8 (1,1)	0,5 (2,1)	0,9 (1,2)	0,8 (0,8)	0,7 (0,8)	0,5 (0,6)	0,6 (0,8)
1995	3,4 (5,1)	4,5 (19,1)	5,5 (8,5)	3,5 (4,1)	3,8 (4,3)	1,4 (1,7)	1,1 (1,3)

Los datos correspondientes a 1985 y 1995 se refieren a mujeres de 18 a 49 años.
Fuente: INE: *Encuesta de fecundidad* 1985; CIS: *Encuesta fecundidad y familia* (FFS/ONU), *Estudio 2121 y 2182*, noviembre 1994 y 1995.

La convivencia en una unión de hecho en un momento determinado del tiempo no proporciona, sin embargo, suficiente información sobre las circunstancias en que es utilizada esta forma de convivencia, esto es, si es utilizada preferentemente como «un matrimonio a prueba» hasta que se forma una familia o, por el contrario, es preferentemente utilizada como la vía de reconstitución de la biografía de pareja tras una separación o divorcio, o bien como fórmula alternativa al matrimonio.

Si acudimos a los datos que proporciona la *Encuesta de fecundidad y familia* del CIS (CIS, 1995), puede observarse que el 65% de las parejas convivientes en el momento de la entrevista están formadas por soltero y soltera, frente a sólo un 19% en las que uno de los miembros de la pareja es soltero y el otro separado o divorciado, proporción muy similar a la de las parejas en las que ambos miembros están separados o divorciados. La cohabitación, por tanto, es utilizada en España fundamentalmente como una alternativa al matrimonio a la hora de configurar la biografía familiar. Aunque el colectivo que recoge esta encuesta es relativamente joven, pues sólo recoge información de entrevistados entre 18 y 49 años, los datos proporcionados por la *Encuesta sociodemográfica* del INE de 1991 y que incluye a la población mayor de 10 años evidencian también, que dos de cada tres uniones de hecho no han estado precedidas de unión alguna previa (INE, 1993, p. 324). El hecho de que la proporción de uniones de hecho sobre el total de uniones crezca para todos los tramos de edad, aunque en mayor medida entre los más jóvenes, lleva a suponer que aunque sea utilizado preferentemente como alternativa al matrimonio, también está creciendo su utilización, al hilo de la extensión de la separación y el divorcio, como vía para reconstruir la biografía de pareja tras una ruptura de la misma.

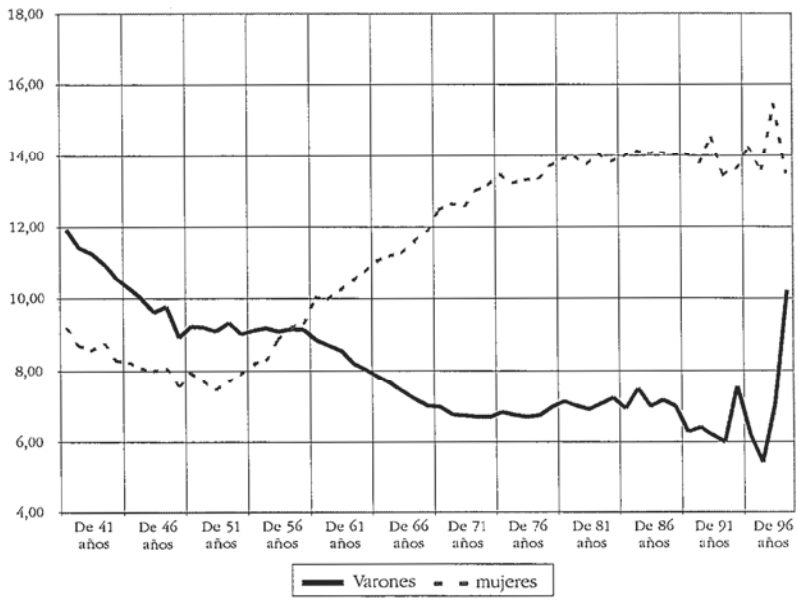
La información que proporciona el estado civil de los miembros de las uniones de hecho no permite dilucidar, sin embargo, en qué medida se puede estar empezando a utilizar las uniones de hecho como matrimonios a prueba. Si se analizan las biografías de pareja de los entrevistados se puede observar que, efectivamente, al tiempo que está extendiéndose la unión de hecho como alternativa al matrimonio, también está extendiéndose el recurso a la misma como paso previo al matrimonio. Así, la proporción de mujeres que han iniciado su biografía de pareja a través de una unión de hecho ha crecido del 3% entre las nacidas entre 1945 y 1950 al 31%, entre las nacidas entre 1970 y 1975 (en total un 12% de las mujeres entre 18 y 49 años que habían iniciado ya su biografía de pareja) y del 9 al 37% respectivamente (20% en total) si se consideran las respuestas dadas por la submuestra de varones. En conjunto, el 44% de las mujeres y el 45% de los varones que declararon haber iniciado la convivencia sin el establecimiento de un vínculo matrimonial terminaron casándose

con su pareja, proporción que es tanto mayor cuanto mayor es la edad. La duración de la convivencia prematrimonial ha sido más bien corta, pues más de tres de cada cuatro (79%) se casaron antes de transcurrir 3 años y un 55% antes de los dos años de convivencia. La institucionalización del vínculo parece estar fuertemente relacionada con la opción por formar una familia, pues mientras un 77% de los que optaron por casarse han sido padres, sólo un 32% de los que no han optado por institucionalizar su primer vínculo han tenido hijos. Por otro lado, el coeficiente de correlación entre la edad a la que se casaron y la edad a la que han tenido el primer hijo se eleva a 0,8. Por tanto, en los casos en los que la cohabitación se utiliza como matrimonio a prueba, éste termina celebrándose cuando aparecen los hijos en el horizonte del proyecto de vida en común, lo que no significa, sin embargo y como se verá en el próximo epígrafe, que las uniones de hecho se den casi exclusivamente entre las parejas sin hijos.

La soltería definitiva, más allá del retraso del calendario de la nupcialidad, está creciendo entre los varones al tiempo que disminuye entre las mujeres. Así, la proporción de solteros mayores de 40 años ha aumentado en todos los tramos de edad entre 1970 y 1991 entre uno y dos puntos porcentuales, mientras que entre las mujeres ha disminuído entre 6 y 4 puntos porcentuales, de forma que si tradicionalmente la soltería femenina era relativamente elevada (alrededor o por encima del 10%) y muy superior a la de los varones, en la actualidad, entre los varones nacidos después de 1932, la proporción de solteros definitivos es mayor que entre las mujeres, creciendo entre los varones al tiempo que disminuye entre las mujeres, si bien los datos que proporciona la EPA al respecto apuntan en una tendencia también creciente entre las mujeres a partir de la segunda mitad de los noventa.

GRÁFICO II

Porcentaje de solteros de más de 40 años en 1991



Fuente: INE: *Censo de Población de 1991.*

La razón de este proceso, como ha evidenciado Cabré (1993), se debe ante todo a la relativa escasez de mujeres (o abundancia de varones) derivada del mayor número de nacimientos de niños varones que ya no se ve compensado por la sobremortalidad masculina, por lo que llega un mayor número de varones que de mujeres a la edad matrimonial, así como por la caída de la natalidad, que ha venido acompañada de un aumento de la relación de masculinidad de los nacimientos (de 105 varones por cada 100 niñas a 107, a partir de la caída de la natalidad en la segunda mitad de los setenta), y por un déficit de mujeres al tender los varones a casarse con mujeres alrededor de tres años menos de edad. Este déficit, lejos de traducirse en un aumento de la nupcialidad y una reducción de la cohabitación, como predecía Cabré, se está traduciendo en un aumento sistemático de la soltería.

LA OPCIÓN POR LA PROCREACIÓN

Como es sobradamente conocido, la natalidad ha descendido hasta niveles no sólo desconocidos en el pasado, sino que junto a Italia y Hong Kong es la más baja de todo el mundo, situándose, por tanto, por debajo de todos los demás países de la UE. El indicador demográfico más habitual para medir este proceso es el *Índice Sintético de Fecundidad,* expresado en términos de número de hijos por mujer en período fértil, y que mide el número de hijos que una cohorte determinada de mujeres tendría si a lo largo de su período reproductivo alumbrara el número de hijos que nacen en un año determinado, teniendo en cuenta la edad de la madre a la que lo hacen. Así, si a comienzos de los años ochenta el número medio de hijos por mujer se situaba en torno a 2,1, nivel necesario para garantizar a largo plazo el remplazo generacional y la estabilidad demográfica, en 1996 este indicador había descendido hasta un mínimo de 1,15 para estabilizarse a continuación alrededor de este valor, mientras que la media de la Unión Europea se situaba en 1995 en 1,43. Dado que el ISF se calcula a partir de la fecundidad por edades (número de nacimientos según la edad de la madre) en un año determinado, este indicador no refleja la biografía reproductiva real de las mujeres, sino, a imagen y semejanza de la esperanza de vida, qué es lo que pasaría si el comportamiento reproductivo no cambiara en el tiempo. En este sentido la evolución en el tiempo del índice sintético de fecundidad refleja tanto la caída de la fecundidad como el retraso en el calendario de la misma, fenómenos ambos, junto con la concentración del período en el que se tienen hijos, que caracterizan el comportamiento reproductivo en la actualidad. Las mujeres están optando en la actualidad por formar pareja más tarde y tener un menor número de hijos, tenerlos más tarde y más juntos. Pero, ¿significa esta caída de la natalidad que una proporción cada vez mayor de parejas renuncian a la formación de una familia? ¿Significa que las nuevas generaciones ya no quieren tener hijos?

Si atendemos a las representaciones ideales, podemos observar que la renuncia a la tenencia de hijos no es un valor que se haya extendido a lo largo de la sociedad y el ideal de tener dos hijos está firme y universalmente establecido en la sociedad española y no solamente entre los mayores, sino también entre los jóvenes. Más aún, lejos de disminuir el número ideal de hijos que debe tener una familia, éste ha aumentado, tanto desde un punto de vista abstracto como desde el punto de vista personal (número deseado) y la proporción de los que declaran no desear tener hijos ha disminuido igualmente. Así, si a comienzos de los ochenta el número ideal de hijos de una familia entre quienes eran potencialmente padres (18-45 años) era de 2,35, sin diferencias significativas entre los sexos y poco apreciables según la edad (Toharia, 1987, p. 47), a mediados de

los noventa dicho número ideal «para una familia en este país» había aumentado hasta 2,64, mientras que la proporción de los que declaran no desear tener hijos se eleva sólo al 3,5% entre quienes tienen 18 a 29 años y no tienen hijos, aumentando con la edad, sobre todo entre las mujeres, cuanto más se acerca el fin del período reproductivo sin haber tenido hijos (CIS, 1995).

En el plano de los comportamientos reales, de la opción efectiva por la formación de una familia, la realidad queda lejos del ideal, pero los datos disponibles evidencian claramente que la renuncia a la tenencia de hijos no es una nueva tendencia que esté emergiendo con fuerza en la sociedad española, por más que el número medio de niños que tienen las nuevas familias esté disminuyendo. Tal como puede observarse en la tabla V, las opciones de las nuevas familias españolas se decantan claramente a favor de una familia «reducida», renunciando, sobre todo, a tener un mayor número de hijos. En la última década, el número de familias con tres o más niños ha descendido de forma sistemática y acentuada hasta representar sólo un 10% de las familias con niños (menores de 14 años), mientras que el número de parejas con un hijo ha conocido el proceso contrario llegando a representar un 43% de las familias con niños. Las familias con dos hijos sigue siendo no sólo el modelo ideal más extendido, sino también el más frecuente en la realidad familiar del pasado reciente así como de la actualidad, aunque su prevalencia parece estar disminuyendo. Estas mismas tendencias pueden observarse también si se analizan las series históricas sobre la natalidad según el rango. Así, la proporción de nacimientos de primer rango ha aumentado de forma continuada (del 43% en 1980 al 51% en 1995) al tiempo que disminuían de forma particularmente intensa los nacimientos de rango tercero o superior (del 26 al 12% en igual período) y los nacimientos de segundo orden aumentaban ligeramente su peso –del 31 al 36,5%– (Eurostat, 1999, pp. 110 y ss.). Esta tendencia tan clara hacia la «familia reducida» no es ni mucho menos común a los demás países de la Unión Europea, a pesar de conocer también una natalidad muy baja. Así, los nacimientos de primer orden sólo ganan peso en los países del sur (España, Portugal, Italia y Grecia) así como en el Reino Unido, Irlanda y Países Bajos, esto es, en 7 de los 15 países de la Unión y sólo en Portugal, Italia y España han llegado a representar más de la mitad de los nacimientos. Por otro lado, los nacimientos de tercer y cuarto orden no disminuyen ni mucho menos en todos los países y así sólo Italia y España de entre los grandes países de la UE conocen una disminución (y muy acentuada) de los hijos de estos rangos, aumentando su peso incluso en Alemania (0,2 puntos porcentuales en los noventa) y el Reino Unido (0,1 puntos porcentuales) e incluso muy por encima del punto porcentual en los países escandinavos (1,5 en Dinamarca, 2,7 en Suecia y 9,4 en Finlandia) (Eurostat, 1999, pp. 110 y ss).

La extensión del modelo de «familia reducida» y «familia mínima» entre las nuevas familias españolas no significa, sin embargo, una renuncia a la procreación por parte de las nuevas generaciones, pues a pesar de que el número de hogares formados por parejas sin niños está creciendo rápidamente, detrás de esta categoría se encuentran realidades muy diferentes. Dado que se trata de estadísticas de hogares y no de familias, esta categoría recoge tanto a las parejas que no tienen hijos, bien porque han optado por no tenerlos, bien porque están postponiendo la formación de una familia, como aquellas familias en las que los hijos ya se han emancipado. De acuerdo con los datos proporcionados por el *Panel de hogares* de 1993, la mitad de estos hogares estaría formada por parejas en

las que al menos uno de los miembros tiene 65 o más años, por lo que es de suponer que una parte importante de estos hogares está formada por parejas de mayores cuyos hijos se han emancipado. Más aún, si se analiza la descendencia final de las generaciones, la proporción de mujeres que no ha tenido hijos es baja (alrededor de 4 a 6 puntos porcentuales por encima de la proporción de solteras de dichas generaciones, que si además se toma en consideración la esterilidad fisiológica significa que la opción por no tener hijos es muy rara) y apenas si ha variado entre la generación de las nacidas en 1940 y las nacidas en 1960 (del 8 al 10%), una proporción muy inferior a las de otros países de la Unión Europea con mayor natalidad y mayor número de nacimientos de orden tercero o superior –alrededor del 22 al 26% de las nacidas entre 1955 y 1959 en Alemania, del 17 al 19% en el Reino Unido, los Países Bajos y Finlandia o 13% en Dinamarca y Suecia– (Eurostat, 1999, pp. 120 y ss.). Estas conclusiones se ven confirmadas también si comparamos el tamaño de las familias de las mujeres en período fertil (15 a 49 años) entre 1987 y 1999, como figura en la tabla VII: la proporción de mujeres alguna vez casadas que han renunciado a la maternidad se encuentra claramente por debajo del 10% y ha disminuido incluso en la última década y media, período precisamente en el que la natalidad ha descendido tan acusadamente. La renuncia a la tenencia de hijos por parte de las parejas no es, por tanto, un rasgo característico de los nuevos proyectos de vida en pareja, ni un fenómeno social emergente, como tampoco lo ha sido en el pasado reciente (Muñoz Pérez, 1995, p. 52), aunque hay ciertos datos que apuntan en dirección contraria (véase tabla VI), que es preciso, no obstante, interpretar con cautela. La caída de la natalidad deriva así mayormente de la extensión de la «familia reducida» y de la postposición de la edad a la que se comienza la biografía de pareja y se forma una familia.

TABLA V

Evolución de los hogares españoles según sus características familiares

Tipos de hogares	1985	1990	1996	1985/1996	1990/1996
Sólo de menos de 65 años	409.670	403.136	472.970	15,5	17,3
Sólo de más de 65 años	496.754	720.476	867.863	74,7	20,5
Pareja sin niños	1.582.029	1.876.636	2.054.076	29,8	9,5
Pareja con 1 niño*	704.541	767.919	864.009	22,6	12,5
Pareja con 2 niños	1.142.825	1.067.021	936.836	-18,0	-12,2
Pareja con 3 o más niños	562.854	333.421	208.083	-63,0	-37,6
Adulto con niño(s)	81.259	87.730	107.355	32,1	22,4
Otro tipo de hogar	5.490.749	6.093.643	6.600.242	20,2	8,3
TOTAL	10.470.692	11.349.982	12.111.434	15,7	6,7

* Se consideran niños los menores de 14 años.

Fuente: INE: *Panorámica social de España, 1997 y 1999*, Madrid.

TABLA VI

Descendencia final por generaciones, 1930 - 1962

	Nº. medio de hijos	sin hijos	1 hijo	2 hijos	3 hijos	4 y más	TOTAL
1930	2,59	-	-	-	-	-	-
1935	2,67	-	-	-	-	-	-
1940	2,59	8	8	24	32	28	100
1945	2,43	6	10	36	28	20	100
1950	2,19	10	16	42	21	11	100
1955	1,9	10	22	44	16	8	100
1960	1,73	10	28	45	12	5	100
1962	1,6	16	29	42	10	3	100

Fuente: Eurostat: *Statistiques démographiques*. Luxemburgo, 1999, pp. 116-123.

La emergencia de las uniones no matrimoniales como forma de vida en pareja apenas ha influido en el descenso de la natalidad, en primer término, por su escaso alcance; por otro lado, porque una parte importante de quienes iniciaron su biografía de pareja mediante una unión de hecho se casaron con la llegada del primer hijo y por último porque tampoco entrañan necesariamente la renuncia a la procreación, por más que ésta sea la situación más frecuente. Así, en 1991 el 51,5% de las uniones consensuales no tenían hijos y entre las que tenían hijos, la situación más frecuente era tener un solo hijo (55% de las que tenían hijos, más de dos (27%) o más (18%) (INE, 1993, p. 360). La *Encuesta de Fecundidad y Familia* del CIS también confirma esta conclusión: el 51,5% de las personas que conviven en una unión no matrimonial no han tenido hijos y de las que los han tenido, lo más frecuente es haber tenido un hijo (51%) más que dos (26%) o más (CIS, 1995). Por otro lado, a medida que la convivencia se consolida en el tiempo y es la forma en la que se inicia la biografía de pareja, este tipo de parejas tienden también a optar por tener hijos.

TABLA VII

Número de hijos nacidos vivos de las mujeres de entre 15 y 49 años según su estado civil en 1985 y 1999*

	TOTAL		Solteras		Casadas		Viudas		Divorciadas / separadas	
	1985	1999	1985	1999	1985	1999	1985	1999	1985	1999
Ninguno	34,9	46,6	97,5	94,6	10,7	9,4	4,3	5,4	11,5	8,1
1	15,9	15,5	2,1	3,8	21,4	23,7	9,8	23,0	24,8	38,3
2	25,3	26,3	0,2	1,2	34,8	46,7	47,1	42,5	33,2	36,0
3	14,1	8,6	0	0,3	19,5	15,0	15,1	25,3	22,3	12,1
4 o más	9,9	3,0	0,1	0,1	13,6	5,2	23,7	3,8	8,2	5,5
Media	1,6	1,07	0,03	0,08	2,15	1,86	2,60	2,00	1,9	1,74

La encuesta de fecundidad de 1985 se basa en una muestra de mujeres entre 18 y 49 años.
Fuente: INE: *Encuesta de fecundidad*, 1987 y *Encuesta de fecundidad*, 1999.

La opción por la maternidad en solitario, a pesar de haber dejado de ser socialmente condenada, es un fenómeno social muy singular, que afecta sólo a un pequeño número de mujeres, la mayoría de las cuales son adolescentes y derivan, por tanto, en su mayoría de embarazos no queridos. La formación de una familia es considerado, por tanto, un proyecto de pareja más que un proyecto individual, donde el vínculo de pareja no tiene por qué ser matrimonial, como se ha visto.

EL FIN DE LA BIOGRAFÍA DE PAREJA

Anteriormente hemos visto cómo el fin de la biografía de pareja derivado de la muerte de uno de los cónyuges ha ido desplazándose cada vez más tarde en el tiempo, pero al hilo del proceso de privatización creciente de los proyectos de vida familiar, cada vez más biografías de pareja concluyen también mediante separaciones de hecho de la convivencia, particularmente a raíz de la aprobación de la Ley de divorcio en 1981. Desde la aprobación de la Ley del divorcio el número de separaciones legales ha crecido de forma sistemática al igual que el número de divorcios, aunque no siempre las separaciones concluyen en divorcio. De hecho, el número de divorcios representan solo alrededor de dos tercios de las separaciones (paso legalmente previo a la disolución del matrimonio) producidas dos años antes y el tiempo medio que llevaban en 1993 las mujeres separadas en este estado civil era 7,1 años (calculado a partir de la base de datos del *Panel de hogares,* 1993 del INE). Tras una evolución oscilante de las separaciones durante la década de los ochenta, a partir de finales de dicha década se acelera sustancialmente el ritmo de aumento de las separaciones para situarse alrededor del 9% de incremento interanual (al tiempo que disminuye la nupcialidad) para ralentizarse ligeramente en la segunda mitad de los noventa al situarse alrededor del 7%. La proporción de matriminios que terminan en una ruptura voluntaria está, no obstante, creciendo de forma continuada de generación en generación: así, si la proporción de matrimonios celebrados en 1960 que terminan en divorcio se ha estimado en un 2%, la proporción entre los celebrados en 1980 se ha elevado hasta el 9% (Eurostat, 1999, p. 152) (véase también Delgado y Castro, 1998, pp.136 y ss). Comparativamente con el resto de los países de la UE, esta proporción es, sin embargo, bastante limitada.

En el área de la UE pueden encontrarse tres patrones muy diferentes. Mientras los países del sur de Europa se caracterizan por una divorcialidad baja (por debajo del 15% entre los matrimonios celebrados en 1980), los países del centro de Europa presentan una divorcialidad alta (alrededor de un tercio o más de los matrimonios celebrados en 1980) y los del norte de Europa incluso una divorcialidad muy elevada, pues casi uno de cada dos matrimonios celebrados en 1980 han terminado en divorcio (alrededor del 42%). En todos los países además, independientemente de cuál sea su nivel, la tendencia es claramente creciente.

Por lo que se refiere a la duración media de los matrimonios que terminan en divorcio, las diferencias, sin embargo, no son muy marcadas, sobre todo, si se considera que la introducción del divorcio en muchos de los países del sur de Europa es relativamente reciente. Así, mientras que la duración media de los matrimonios celebrados en 1970, bastante antes de la introducción de la legislación sobre el divorcio, ha sido en España de 22 años frente a una media comunitaria de 14,2 (excluida Irlanda) y con valores similares en Italia (20,1 años) y Portugal (18,4), entre los matrimonios celebrados una década más tarde, en un contexto cultural más abierto, la duración media ha sido muy inferior al situarse en 15 años frente a una media comunitaria de 12,7 años, media formada por valores que oscilan entre 16,8 años (Italia) y 10,7

(Austria, Alemania y Dinamarca) (Eurostat, 1998, p. 152). La diferencia entre España (y los demás países del sur de Europa) y el resto de países de la UE no estaría, por tanto, tanto en la duración como en la menor propensión a la ruptura matrimonial y la mayor cohesión de las familias en estos países.

Consecuencia de esta extensión de las separaciones y del divorcio es la emergencia de una nueva forma de monoparentalidad, que, en razón del retraso en el tiempo de la incidencia de la viudedad, ha pasado a ser la principal causa de la monoparentalidad. Así, el número de familias monoparentales con hijos a cargo menores de 18 años derivadas de la viudedad ha disminuido drásticamente, sobre todo, entre las mujeres en la última década (del 45,5 al 24,6% del cuarto trimestre de 1989 al mismo trimestre de 1999), al tiempo que aumentan las derivadas de rupturas legales (separación y divorcio) o de hecho (abandonos y rupturas de cohabitaciones), aumentando así la proporción de familias monoparentales encabezadas por mujeres (del 84 al 92% en igual período) (MTAS, 2000). Por otro lado, según las estimaciones realizadas a partir de la EPA (que subestima de forma apreciable su número por comparación con los datos censales (Fernández Cordón y Tobío, 2000) el número de familias monoparentales apenas habría crecido en la última década, situándose alrededor de 245.000 (MTAS, 2000), mientras que según las estimaciones del INE a partir de la *Encuesta de Presupuestos Familiares* y recogidas en la tabla IV, este tipo de hogar sería uno de los que más están creciendo en la actualidad. Comparativamente con la Unión Europea, sin embargo, la proporción de personas que viven en este tipo de hogar en 1994 (familias monoparentales con hijos menores de 16 años) es mucho menor de la que puede encontrarse en los países del centro y norte de Europa: mientras en España un 5% de los menores de 16 años vivían en un hogar monoparental, la media comunitaria se elevaba al 8%, situándose en Inglaterra y Dinamarca alrededor de un 15% (Estadísticas del *Panel de Hogares,* Eurostat, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, I. (dir): *Informe sobre la situación de la familia en España.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995.

— *La nueva familia española.* Madrid, Taurus, 1999.

BECK-GERNSHEIM, E.: *Was kommt nach der familie? Einblicke in neue lebensformen.* München, Beck Verlag, 1998.

CAMPO, S. del; NAVARRO, M.: *Análisis sociológico de la familia española.* Barcelona, Ariel, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Encuesta sociodemográfica.* Tomo II, Resultados nacionales, vol.1, Hogares y familias. Madrid, INE, 1993.

CABRÉ, A.: «Volverán tórtolos y cigüeñas», en GARRIDO MEDINA, I. y GIL CALVO, E. (eds.): *Estrategias familiares.* Madrid, Alianza, 1993, pp. 113 -131.

CIS: «Encuesta de fecundidad y familia» (ffs/onu), en *Estudios* 2.121 y 2.182, microdatos, 1995.

DELGADO, M.; CASTRO, T.: Encuesta de fecundidad y familia 1995 (ffs). Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1998.

DÍEZ NICOLÁS, J.: «La población española», en S. Giner (ed.): *España, sociedad y política.* Madrid, Espasa Calpe, 1990.

EUROSTAT: «Sous un même toit», en *Statistiques en bref,* 5 (1996).

FERNÁNDEZ CORDÓN, J.A.; TOBÍO, C.: *Las familias monoparentales en España.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2000.

IGLESIAS DE USSEL, J. (dir.): «La familia», en *FUNDACIÓN FOESSA: V informe sociológico sobre la realidad social de España.* Madrid, 1994.

IGLESIAS DE USSEL, J.: *La familia y el cambio político en España.* Madrid, Tecnos, 1998.

LIVI-BACCI, M.: *Historia de la población europea.* Barcelona, Crítica, 1999.

MEIL, G.: *La postmodernización de la familia española.* Madrid, Acento, 1999.

— *Imágenes de la solidaridad familiar.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Boletín de estadísticas sociales* (varios años) y www.mtas.es, 2000.

MUÑOZ PÉREZ, F.: «Las parejas sin hijos en portugal y España», en *Reis,* 70 (1995), pp. 39-66.

REHER, D.S.: *La familia en españa, pasado y presente.* Madrid, Alianza, 1996.

TOHARIA, J.J.: «Familia y demografía: aspectos demográficos de la organización familiar», en BELTRÁN, M. et al: *Estudio sobre la familia española.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.

FAMILIA Y ANCIANOS

GERARDO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (*)

RESUMEN. Uno de los fenómenos demográficos que caracterizan a nuestra sociedad actual es el envejecimiento de la población. El incremento de la población anciana implica una nueva imagen de la vejez e importantes repercusiones sobre la sociedad en general y la familia en particular. La familia actual, aun bajo diferentes formas y valores, sigue siendo considerada la célula básica de la sociedad así como la institución más solidaria, por encima de los esquemas de protección social; a causa de los nuevos papeles asignados a cada uno de sus miembros, la familia ha experimentado un nuevo planteamiento en las relaciones intergeneracionales. En este contexto, los conceptos de amor, autoridad, respeto, solidaridad o ayuda mutua y recíproca, cobran una nueva dimensión que se traduce en comportamientos y actitudes. En este trabajo, dentro del tratamiento monográfico de la familia, se reflexiona escueta pero concretamente acerca de la imagen social del anciano, las aportaciones y dependencia de las personas mayores en la sociedad y en la familia, abordando tanto las peculiaridades sociodemográficas de nuestra ancianidad como las de las actuales relaciones en el seno de las familias con personas ancianas.

INTRODUCCIÓN

Federico Mayor Zaragoza, ex Ministro de Educación y Ciencia y ex Director General de la UNESCO, afirma:

> Los únicos patrones válidos no son los «valores» materiales, sino los valores que asimilamos y aplicamos en la convivencia con quienes forman nuestro entorno más inmediato: la familia. Es necesario volver a reivindicar –sin temor al sambenito de retrógrados– el papel fundamental de los padres, los maestros y las personas mayores en la transmisión de valores de convivencia y tolerancia[1].

Aunque siempre han existido personas que alcanzaban edades avanzadas, es precisamente en los últimos decenios cuando se ha venido prestando una mayor atención, por parte de las diferentes naciones y, de forma creciente por la comunidad mundial a las cuestiones sociales, económicas, políticas y científicas planteadas y puestas de manifiesto por el fenómeno del envejecimiento; como destaca el profesor Salustiano del Campo:

> La novedad de esta situación, junto con los problemas que lleva anejos, justifica sobradamente que se introduzca el análisis de

(*) Universidad de La Coruña.

(1) MAYOR ZARAGOZA, F.: *Los nudos gordianos. Barcelona, Galaxia Gutenberg Círculo de Lectores,* 1999.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

los aspectos demográficos, familiares y sociológicos en un estudio sobre la familia[2].

El incremento de la población anciana en el ámbito de los países industrializados es evidente, debido, fundamentalmente, al aumento de la esperanza de vida y al descenso de los índices de natalidad y de mortalidad, fenómenos estos que caracterizan el proceso de transición demográfica. Sin embargo, ello no quiere decir que se esté llegando a edades superiores a las alcanzadas por el ser humano, sino que son más las personas que llegan a edades avanzadas. No hay que confundir la longevidad de los individuos con el envejecimiento de la población.

Así pues, y habida cuenta de que en la ancianidad y, en su caso, después de la jubilación, donde más se vive y con quien más se comparte el tiempo es en el propio hogar y con la familia, es indispensable plantearse, no sólo desde la investigación sino desde la praxis más elemental, el conocimiento y la aplicación de las actitudes, medios y recursos para que nuestros ancianos de hoy y los que lo seamos mañana, podamos recorrer, lo más satisfactoriamente posible, el camino de la vejez en una familia y sociedad de la que aquélla es pieza fundamental.

EL PESO DE LA POBLACIÓN ANCIANA

En el caso de España, como en el de otros países de su área, la estructura de la población por edades ha cambiado a lo largo del siglo. El tamaño de las nuevas generaciones ha disminuido progresivamente, con el consiguiente estrechamiento de la base de la pirámide poblacional. En paralelo, y debido al descenso de la mortalidad, ha aumentado el peso de la población de 65 años en adelante. Este grupo no ha dejado de aumentar en términos absolutos durante todo el siglo recién concluido, y lo ha hecho, además, a un ritmo muy superior al del resto de la población. Desde 1900 la población de todas las edades apenas se ha duplicado, mientras que la de 65 años en adelante se ha multiplicado cinco veces y media; además, se presume la acentuación de esta tendencia, a no ser que ocurran catástrofes inesperadas que modifiquen dramáticamente la tendencia de la mortalidad.

Al comenzar el siglo XX, los ancianos suponían en España un 5,2% del total de la población. Así, un rasgo sobresaliente en los últimos años ha sido el considerable envejecimiento de la población española. Los mayores de 65 años representaban en 1991 el 13,8% de la población total: 1.115.000 personas más que diez años antes; si se mantienen las actuales tendencias, en el año 2020 constituirán el 17% de la población y en el 2040 el 22,7% –casi la cuarta parte de dicha población–.

Junto con Italia, España se ha convertido en el país con la menor tasa de fecundidad mundial. En 1985 el índice sintético de fecundidad (número medio de hijos por española, en el año de referencia) era de 1,6 mientras que en 1996 se situaba en 1,1 (el umbral de reemplazo generacional está fijado en 2,1, hijos por mujer). Por tanto, los índices de fecundidad alcanzados en España durante la última década son insuficientes para conseguir el reemplazo de las sucesivas generaciones. En este sentido, desciende también la tasa bruta de natalidad (número de niños nacidos por cada 1.000 habitantes en el año de referencia), pasando de 11,8 por cada 1.000 habitantes en 1985 a 9,2 por 1.000 en 1998.

El envejecimiento de la población es una nueva realidad que conlleva grandes cambios sociales y asistenciales. Ciertamente no es en sí mismo un hecho negativo, pero, como señala Juan Diez Nicolás:

(2) DEL CAMPO URBANO, S. y NAVARRO, M.: *Análisis sociológico de la familia española*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1982.

Es nuevo y hay que partir de planteamientos innovadores para estructurar socialmente las nuevas tendencias de la población.

En cualquier caso, cada vez habrá un número mayor de personas con edades superiores a los 65 años las cuales, habiendo superado su etapa de actividad laboral, demandarán una integración plena, más servicios asistenciales y el respeto y disfrute de sus derechos. En definitiva, un amplio horizonte para la intervención socioeducativa.

La considerable supremacía cuantitativa de las mujeres sobre los hombres en el peso demográfico es nota característica común en todos los datos estadísticos referidos a las edades más avanzadas; tratándose de edades avanzadas, el *Censo de Población* de 1991 presentaba un panorama en que las mujeres de más de 80 años doblaban en número a los varones de esa misma edad. En el presente año 2001 y según las previsiones, el número de mujeres mayores en España superará en más de 1.000.000 al de los hombres.

Por lo tanto, esa diferencia en la mortalidad influye negativamente en las mujeres, pues multiplica sus posibilidades de pasar viudas los últimos años de sus vidas, ya sea solas o dependiendo de sus hijos. De este modo, el sistema de transmisión patrimonial, la escasa participación fuera del hogar cuando estaban en la edad activa, la menor cuantía de las pensiones de viudedad respecto a las de jubilación, la mayor morbilidad, etc., presentan un cuadro muy diferente de la vejez para los sectores masculino y femenino.

La feminización de la ancianidad y sobre todo, de la ancianidad elevada (80 años en adelante) conlleva una serie de problemas derivados de la precaria situación de muchas mujeres, que están viudas o solteras y, al no haber participado en el mercado laboral, carecen de los recursos suficientes para hacer frente a su más que probable situación de dependencia.

IMAGEN SOCIAL DE LA ANCIANIDAD.

Lejos están ya los tiempos de la Guerra Europea o Primera Guerra Mundial, en que podía leerse con naturalidad la noticia de que un tranvía de mulas había atropellado a un anciano de 40 años en la Puerta del Sol de Madrid, o que en las novelas de Armando Palacio Valdés o Juan Valera encontráramos frases como «Había cumplido 55 años, estaba ya en la edad provecta» o «Era un matrimonio ya mayor, él 60 y ella 50, que estaban ya en los umbrales de la vejez», o que el Dr. Daniel Sánchez de Rivera, en un manual de divulgación escribiera en el año 1924 (entonces se consideraba que la vejez llegaba a los 50 años) y refiriéndose a las nuevas nupcias entre personas de esa edad, que:

> Los matrimonios en la vejez... no son sino torpes maquinaciones de la senilidad o llamaradas, próximas a extinguirse, de una sexualidad en los linderos de lo patológico.[3]

O finalmente, que el higienista Angel Nonmeneu fijara en 1927 una curiosa regla sobre la frecuencia en lo que se llamaba el uso del matrimonio:

> A los 50 años deben reducirse a dos los acoplamientos por mes, a los 60 una vez, para recomendar el silencio completo de la pasión amorosa en pasando esa edad[4].

---

(3) SÁNCHEZ DE RIVERA, D.: *Lo sexual. Peligros y consecuencias de los vicios y enfermedades sexuales*. Madrid, Imprenta Helénica, 1924. Op. Cit. en: DE MIGUEL RODRÍGUEZ, A.: *El sexo de nuestros abuelos*. Madrid, Espasa Calpe 1999, p. 80.

(4) NONMENEU, A.: *La ciencia y el arte para vivir muchos años con salud y conservarse joven*. Madrid, Talleres Poligráficos, 1927. Op. Cit. en: DE MIGUEL RODRÍGUEZ, A.: *El sexo de nuestros abuelos*. Madrid, Espasa Calpe 1999, p. 82.

Personajes como Pablo Picasso, Andrés Segovia, Charles Chaplin o Pau Casals se encargarían de dejar en entredicho las afirmaciones de ambos.

¿Cuándo se es viejo? Juvenal decía que los hombres imploraban a Júpiter una larga vida, y no se daban cuenta de que lo que le pedían era una larga vejez llena de continuos males. Francisco de Quevedo afirmaba que todos queremos llegar a viejos, aunque nadie reconoce haber llegado ya. Por su parte, Santiago Ramón y Cajal sostenía que se es viejo cuando se pierde la curiosidad intelectual.

Entendemos que, actualmente, no se puede identificar de forma tajante y exclusiva el ser anciano o viejo con haber cumplido una determinada edad. Estaríamos cayendo en lo que hemos dado en denominar la «ancianidad decretada».

La imagen social de la ancianidad, como la de cualquier otra edad, tiene que ver con su estatus social; generalmente, el estatus viene determinado por el papel; y el papel social se refiere a las costumbres y funciones de los individuos en relación con los grupos sociales o sociedades a las que pertenecen: consiste en actuar conforme a lo que los demás esperan de uno.

Por consiguiente, al plantearnos cuál es la imagen social de las personas mayores, es decir, la idea que el conjunto de la sociedad tiene de los ancianos y la que ellos tienen de sí mismos, hemos de considerar que no son siempre sólo los rasgos físicos o la edad, sino otros factores diferentes los que cuentan a la hora de encuadrar a una persona dentro de esta categoría social –mejor dicho, sociodemográfica–. Para conocer los criterios empleados y las circunstancias contempladas hemos seguido los resultados de las investigaciones de Centro de Investigación de la Realidad Social (CIRES) y del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Los resultados de los estudios llevados a cabo por CIRES (1994-1995) ponen de manifiesto la opinión mayoritaria de los españoles: la edad (46%), el aspecto físico (14%), la forma de ser o de pensar (12%), las capacidades físicas (10%), las capacidades intelectuales (4%) y la salud (4%), por ese orden según su importancia, son las circunstancias que definen a una persona como anciana. Así pues, y a diferencia de lo que ocurre con los jóvenes (los cuales consideran la forma de ser o de pensar, la edad y las ganas de vivir, por ese orden como rasgos más definidores),observamos que la edad es –con gran diferencia sobre cualquier otro rasgo– la característica más importante que lleva a los entrevistados a considerar a una persona «mayor», «anciana» o de la «tercera edad».

En este punto es preciso señalar que, al referirse a las personas de más edad, un 94% prefiere el término de «mayores»; una quinta parte prefiere el de «tercera edad», solamente un 18% utiliza el de «ancianos» y un 7% el de «viejos». Utilizando 19 calificativos, se observa que la sociedad española atribuye a los mayores los rasgos de sabios, serenos, inteligentes, tristes, lentos y enfermos. Los rasgos positivos superan ampliamente a los negativos en relación con los datos obtenidos en otra investigación realizada tres años antes, lo que indica la mejora experimentada por la ancianidad en la sociedad española

En cuanto a la autopercepción y según datos de diferentes encuestas del CIS (Octubre-Diciembre 1998; Julio-Septiembre 1999), nuestros ancianos piensan que la sociedad en general les ve como personas enfermas (47%), molestas (46%), inactivas (46%), tristes (42%), divertidas (32%) y sabias (27%), por este orden de importancia –viendo cómo estos datos contrastan con los anteriormente mencionados–, mientras que ellos se ven, preferentemente, divertidos (54%), enfermos (25%), sabios (24%), inactivos (22%), tristes (20%) y molestos (7%). Considerando todas las situaciones posibles, una media del 15% siente que todavía son útiles y necesarios. Un 70% considera que su situación es mejor que la de

sus padres cuando tenían su misma edad y un 56% se considera bastante satisfecho con su situación actual. Sobre el trato que reciben por parte de la juventud, un 35% estima que son tratados con respeto; igual proporción estima ser tratada con indiferencia y un 25% con consideración.

La ancianidad es un concepto, una situación que muchas personas asocian, indefectiblemente, con la palabra clave: la pérdida. Pérdida de autonomía: necesidad de otras personas para cumplir funciones higiénicas básicas; pérdidas económicas y de autosuficiencia material; pérdida de funciones sensoriales (vista y oído) y locomotoras; pérdidas afectivas y de compañía (esposo/a, hijos, amigos...) a las que Miguel Delibes alude cuando nos dice, que, a cierta edad, ya vamos teniendo más amigos al otro lado de la tapia (del camposanto)[5] que a éste; pérdida de capacidad física, vital (menos energía) y sexual; pérdida de capacidad mental: menos reflejos y memoria; pérdidas sociales: jubilación, etc.; pérdida o limitación en las posibilidades de comunicación, factor decisivo dada la importancia de la comunicación en la familia y en la sociedad.

Las consecuencias de estas pérdidas tienen sus repercusiones y sus consecuencias en el estrés, la depresión, la angustia, la falta de autoestima o la inseguridad en el propio «yo». A todo esto se refiere García Sabell:

> La pérdida se complica fuertemente cuando, como es usual, a las negatividades físicas se añaden las del medio circundante, a saber, los lutos, la viudez, que priva de una compañía necesaria y constante; la desaparición de los amigos íntimos, la jubilación, que separa de los compañeros de trabajo diario y añade monotonía al estilo de vida individual; en fin, la aparición de nuevas generaciones que no se entienden, contribuyen, por su mera presencia, a subrayar duramente todo el tesoro humano que se fue de las manos y que ya no ha de ser recuperado[6].

Una de las pérdidas más graves que puede experimentar el ser humano es la de la propia dignidad; no cabe duda de que, el ser víctima de malos tratos y tener que sufrirlos o soportarlos por no disponer de medios, fuerzas o recursos para rechazarlos implica una grave pérdida de dignidad. Los malos tratos son, además, una grave violación de los derechos humanos de la persona.

La Unión Nacional de Asociaciones Familiares ha señalado tres tipos de violencia contra las personas mayores:

- La violencia psíquica: los papeles en la familia se invierten y los ancianos dejan de ser la autoridad y pasan a ser objeto de disciplina, recibiendo las agresiones verbales y órdenes de otros miembros de la familia, así como humillaciones y falta de consideración. Por otra parte, como miembro de la familia se convierte en el chivo expiatorio de los conflictos y tensiones de la familia, tanto en las crisis matrimoniales de sus hijos como en los problemas entre sus hijos y sus nietos.
- La violencia sexual: ésta se produce por falta de espacios privados e íntimos. Los hijos consideran a sus padres como seres asexuados, ridiculizando y controlando esta faceta de la vida de los ancianos.
- La violencia física: manifestada más por omisión que por agresión directa, aunque también existen casos de agresión directa dentro del seno familiar.

Asimismo existen los abusos económicos en situaciones que implican cuestiones monetarias, como la malversación de fon-

(5) DELIBES, M.: *La hoja roja*. Barcelona, Ed. Destino, 1992, p. 192.

(6) GARCÍA-SABELL, D.: *Paseo alrededor de la muerte*. Madrid, Alianza Editorial, 1999, p. 107.

dos, el abuso y el fraude, así como el robo y la usurpación de fondos o bienes que pertenezcan a la persona mayor.

Otra pérdida importante en los ancianos es la del estatus, la de su papel social, viéndose privados muchas veces de aquello que les ha dado identidad y reconocimiento social; al carecer de actividades significativas en el presente, se refugia en los recuerdos del pasado. La dimensión en la que vive el anciano es el pasado y en el camino de la vida va dejando todo lo que es suyo, todo lo que le pertenece. Norberto Bobbio, a sus 87 años nos recordaba lo siguiente:

> El mundo de los viejos, de todos los viejos, es, de forma más o menos intensa, el mundo de la memoria. Se dice: al final eres lo que has pensado, amado, realizado. Yo añadiría: eres lo que recuerdas. Una riqueza tuya, amén de los afectos que has alimentado, son los pensamientos que pensaste, las acciones que realizaste, los recuerdos que conservaste y no has dejado borrarse, y cuyo único custodio eres tú. Que te sea permitido vivir hasta que los recuerdos te abandonen y tú puedas a tu vez abandonarte a ellos[7].

Por eso la sociedad en su conjunto y los poderes públicos en concreto, han de velar por que los ancianos no pierdan o se vean privados de sus derechos humanos y de la necesaria protección social, tanto en el ámbito personal como en el familiar.

EL ENTORNO FAMILIAR

El entorno familiar desempeña un papel sumamente importante en el proceso de envejecimiento, en relación con el cometido que el anciano tiene asignado o se espera de él.

Como pone de manifiesto Gerardo Pastor Ramos, la atención familiar al anciano hunde sus raíces más profundas en factores sociales, psicológicos y culturales. La idea de que los hijos deben cuidar y atender a sus padres, además de remontarse a las antiguas costumbres veterotestamentarias de los judíos, al pensamiento político grecorromano y de haber sido fomentada por el cristianismo, ha pasado a formar parte de la conciencia colectiva de Occidente. De ahí se deriva la existencia de no pocos sentimientos de culpa en los hijos si incumplen los dictados de su conciencia en el caso de desentendimiento total de los ancianos.

Mientras los ancianos pueden valerse por sí mismos en el desarrollo de sus actividades, la atención de las familias es algo que apenas se plantea, sin constituir problema alguno. Las dificultades en la convivencia y en las posibilidades de atención aparecen cuando los ancianos empiezan a acusar deterioro físico y/o mental, decrepitud o achaques. Si los apoyos públicos no existen o son insuficientes, la situación se agrava.

El *Plan de Acción Internacional de la Asamblea Mundial de las Naciones Unidas sobre el envejecimiento,* celebrada en Viena en 1982, declara en su Recomendación 25:

> La familia es la unidad básica reconocida por la sociedad, y se deberán desplegar todos los esfuerzos necesarios para apoyarla, protegerla y fortalecerla de acuerdo con el sistema de valores culturales de cada sociedad y atendiendo a las necesidades de sus miembros de edad avanzada. Los Gobiernos deberán promover las políticas sociales que alienten el mantenimiento de la solidaridad familiar entre generaciones, resaltando el apoyo de toda la comunidad a las necesidades de los que prestan cuidados a los ancianos y la aportación de las organizaciones no gubernamentales en el fortalecimiento de la familia como unidad.

---

(7) Bobbio, N.: *De senectute*. Madrid, Tuurus, 1997, p. 41.

(8) Pastor Ramos, G.: *Sociología de la familia*. Salamanca. Ed. Sígueme, 1998.

A su vez, la Recomendación 29 se propone lo siguiente:

> Debe alentarse a los hijos a que mantengan a los padres. Los gobiernos y los órganos no gubernamentales, por su parte, establecerán servicios sociales que apoyen a toda la familia cuando existan personas de edad en el hogar, aplicando medidas especiales a las familias de bajos ingresos.

Estas son las recomendaciones o conceptuaciones teóricas que darán lugar a las normas escritas, las cuales podrán regular formalmente las relaciones y la convivencia en el seno de las familias con personas mayores.

A nosotros, desde una perspectiva sociológica, nos interesa el día a día de esas relaciones y el cumplimiento de las normas no escritas, para ver cuáles son sus manifestaciones reales y las orientaciones más apropiadas para la convivencia familiar en la ancianidad, con una adecuada preparación para ello.

La evolución social experimentada también ha repercutido en la institución familiar, implicando el paso de la familia extensa tradicional –jerarquizada en su estructura y funciones y en la que el anciano o *pater familiae* se hallaba, a efectos de control, dirección, coordinación y decisión, en la cúspide de la pirámide familiar de la que formaban parte núcleos familiares de diferentes generaciones– a la familia nuclear. En un sistema de propiedades familiares y vivienda también familiar y amplia, el acatamiento a la normativa y las decisiones del anciano eran indiscutibles.

En los países en vías de desarrollo con sistemas económicos basados en la agricultura o el artesanado y en las sociedades tradicionales, se sigue manteniendo un gran aprecio por los miembros más ancianos de la comunidad. Todavía existen en estas zonas hogares en los que conviven hasta tres e incluso cuatro generaciones. La relación familiar es el vínculo de integración más importante: mientras la familia es una unidad de producción con las propiedades conjuntamente poseídas y compartidas, con frecuencia el verdadero poder económico reside en el anciano jefe de la familia. No obstante, en lo que respecta a la condición de los viejos en las sociedades primitivas, por la diversidad de modelos y sistemas, es conveniente no incurrir en simplificaciones.

En la sociedad moderna, urbana e industrializada, con familias como unidades de consumo, de tipo nuclear, conyugal, reducida y neolocal aquella perspectiva ha experimentado un cambio rotundo: en la relación y el lugar que al anciano le corresponden en la familia se están produciendo transformaciones importantes y evidentes. Las personas mayores son, quizás, el grupo sobre el que con mayor intensidad ha recaído la mutación de papeles, la pérdida de funciones que en otras épocas eran atributo o competencia de las personas de más edad.

En nuestra sociedad se tiende a considerar a los ancianos como carga social por pasar a pertenecer a las llamadas «clases pasivas». Quizá no se caiga en la cuenta de que el grado de progreso y desarrollo alcanzado se debe, precisamente y en gran medida, al esfuerzo, los saberes y el trabajo de quienes han alcanzado la edad de la ancianidad –y de otros que no llegaron a ella– y a los que en justicia corresponde ser derechohabientes de los beneficios y consideraciones sociales debido a su innegable y prolongada aportación al bienestar de las generaciones posteriores.

En el proceso de envejecimiento y en el nuevo ciclo postparental y de relación entre los esposos destacan con entidad propia, específica y definidora tres hitos fundamentales:

- Término de la crianza de los hijos.
- Retiro o jubilación.
- Disolución del lazo familiar por el óbito de uno de los cónyuges.

En la primera de estas fases del envejecimiento, la carga mayor en la adaptación

ocupacional recae sobre las mujeres que han fijado como único fin y cometido de sus vidas la dedicación a los hijos y al hogar, las cuales pierden su papel fundamental mientras que los esposos se hallan en la cima de sus carreras o en el punto más integrado de su actividad profesional. De ahí la conveniencia y capital importancia para mantener el equilibrio psicosomático de la mujer en esta situación, de la concurrencia de otras actividades y/o nuevas ocupaciones que, en el caso de las mayores, se polariza principalmente en el apoyo y ayuda a los miembros de su familia –incluso de diferentes generaciones– como más adelante tendremos ocasión de comprobar.

Respecto a la segunda fase o hito, consistente en el retiro o jubilación de una actividad profesional extradoméstica, la incidencia en la actual generación de personas mayores es más profunda e intensa en el hombre, el cual pierde su principal papel en el sistema ocupacional y debe replantearse y redefinir su relación con la esposa y el resto de la familia, propiciando un acercamiento entre los esposos cuando se produce la marcha de los hijos –el «nido vacío» como lo llama Salustiano del Campo– con un planteamiento más igualitario entre ambos, reviviendo una segunda «luna de miel» o, en el caso opuesto, produciéndose una profunda crisis ante la falta de los hijos como elemento aglutinador.

LA RELACIÓN CON EL CÓNYUGE

Tras la jubilación hay una mayor disponibilidad de tiempo y por consiguiente, más posibilidades para compartir momentos y situaciones que han tenido que ser aplazados o evitados en las etapas anteriores, debido a las exigencias laborales y la dedicación a los hijos.

En la relación afectiva en esta edad y situación, normalmente se produce una superación de la pasión, propia de otras edades pretéritas, en beneficio de la ternura y la serenidad en la expresividad afectiva de los sentimientos.

Tras la jubilación, se produce un nuevo tipo de vivencia en la relación entre los esposos mayores. Se pasa del «hombre de la casa» que aportaba los recursos económicos necesarios con su trabajo de cada día– al predominio de la «reina del hogar», en el que la mujer se siente segura haciendo lo que ha venido haciendo siempre, ante un hombre que «estorba» por todas partes dificultando las tareas domésticas.

Según Nietzsche:

> En el momento de internarnos en el matrimonio, nos debemos hacer esta pregunta: ¿Crees poder conversar con tu mujer hasta que seas viejo? Todo lo demás del matrimonio es transitorio, pues la mayor parte de la vida en común está dedicada a la conversación.

La comunicación es siempre necesaria, pero en esta nueva situación, tras la jubilación, es fundamental. Y esta comunicación se quiebra o disminuye si, a lo largo de muchos años, los problemas de los hijos y las preocupaciones por ellos era lo único que les mantenía unidos o, al menos, cerca a los esposos y que necesitaban de tales tensiones para mantener la cohesión del grupo.

La ausencia de los hijos, y con ellos de los motivos de comunicación, vendrá a constituirse, como ya ha quedado apuntado anteriormente, en un elemento disgregador, en causa precipitante del distanciamiento que, dada la situación, quizá será más espiritual y de conveniencia que físico o material y de convivencia, pero no por eso menos real.

En la nueva relación afectiva con el cónyuge, ha de plantearse también la asignación de papeles, tareas o cometidos en el hogar, el compartir las tareas domésticas. Para compartir el tiempo de ocio y poder convertirlo en algo creativo, la actividad no debe quedarse en «ayudar a» sino en «responsabilizarse de».

LA RELACIÓN CON LOS HIJOS

Una problemática particularmente digna de ser analizada es la referente a las relaciones de los mayores con sus hijos e hijas, yernos, nueras y nietos, con la existencia o la ruptura de la comunicación y sus consecuencias, con la presencia fija o rotatoria de las personas mayores en sus hogares o en los de sus hijos.

Es cierto, y debemos tener siempre presente, el hecho de que nunca se deja de ser padre o madre, lo cual influye decisivamente en la relación de padres e hijos, incluso cuando aquéllos llegan a la jubilación y a la ancianidad.

Algunos hijos consideran que sus padres han cambiado con la edad: esto no siempre es exacto; lo que ocurre es que las conductas se ven desde diferentes ópticas, pues se produce un cambio o evolución en los papeles que origina diferentes perspectivas a la hora de ver los hechos. No es lo mismo obedecer las órdenes del padre cuando en el hogar familiar los hijos son menores, que pretender seguir ejerciendo la misma autoridad, bajo las mismas formas, en las casas de los hijos cuando éstos son ya mayores.

También es menester considerar la existencia de condiciones objetivas que influyen en los cambios de comportamiento o en reacciones determinadas. Entre estas condiciones cabría señalar la disminución de las capacidades físicas y mentales de los ancianos, las dependencias por falta de autosuficiencia económica, la sensación de soledad o aislamiento, las recriminaciones por las torpezas, etc.

La relación afectiva con los hijos en la nueva situación, tras la jubilación o la llegada a la ancianidad –porque jubilarse no implica ser anciano– requiere de un saber adaptarse, por parte de padres e hijos, a la nueva situación.

En cualquier caso, hay una gran variedad de alternativas y de formas de relación en razón directa con el tipo de relación que, entre padres e hijos, existiera antes de que aquéllos llegaran a la jubilación.

Normalmente, las relaciones afectivas paterno-filiales ni se deterioran ni se revitalizan por el mero hecho cronológico. Influyen otras muchas causas y concausas; y los antecedentes, es decir, si las relaciones han sido buenas o malas antes, son una de las más decisivas.

Un punto en el que surgen dificultades en las relaciones afectivas de los mayores con sus descendientes es el relativo a la dependencia de unos respecto de otros. La relación paterno-filial en la ancianidad o después de la jubilación requiere un difícil equilibrio; especialmente cuando la relación se amplía a yernos, nueras y nietos –esto, sin embargo, no siempre se consigue–. No es raro que los padres mayores mantengan diferentes actitudes ante los mismos comportamientos, dependiendo de la procedencia de uno o de otro. Es el caso del «yerno bueno» que «ayuda» a la hija en las tareas de la casa, y la «nuera mala» que «hace» al hijo realizar tareas domésticas. Es el trato diferente dado a unos u otros nietos, dependiendo de quién sean hijos. Es lo que se esconde detrás del refrán que sentencia: «Los hijos de mi hija, nietos míos son; los de mi hijo, no lo sé yo».

Otro problema que también tiene serias repercusiones tras la jubilación, con la llegada de la ancianidad, en el entorno de los aspectos sociofamiliares y en las relaciones con los descendientes, es el de la rotación de los mayores en las casas de los hijos, con la subsiguiente sensación de ser poco menos que un objeto traspasado de un lugar a otro de cuando en cuando. Son los llamados «abuelos golondrina».

Ahora bien, aunque hay personas sin ningún código ético para las que sus mayores son una carga inútil o un elemento conflictivo del que quisieran deshacerse, no es menos verdadero que hay infinidad de hijos ejemplares que, tras dedicarse por completo a sus mayores durante once meses al cabo del año, a pesar de las deficiencias

o disminuciones físicas propias de la senectud, así como de las funcionales y mentales que aquéllos puedan sufrir y padecer, han de renunciar a un mínimo período de descanso, no porque no quieran llevar consigo a sus mayores envejecidos, sino porque no pueden.

En cualquier caso, lo que sí es cierto es que uno de los elementos más eficaces en la protección de los ancianos es el amor de sus hijos: niños queridos y felices, se convertirán en adultos apegados a sus ascendientes, mientras que niños desprotegidos e infelices, al llegar a adultos pueden ser agresivos y descuidados con sus padres.

PRESENCIA DE LOS MAYORES EN LA AYUDA FAMILIAR

En la actualidad, la mayor parte de las personas mayores prefiere vivir independientes, aunque cerca de sus hijos para estar prestos a «echarles una mano» con la rapidez que el caso requiera. Así, y según datos del CIS[9], el 41% de las personas mayores de 65 años vive con su cónyuge o pareja, el 14% con su cónyuge e hijos en su propio domicilio y sólo el 2% con su pareja en casa de los hijos. El 14% vive solo.

Entre los que viven solos, un 36% lo hace porque prefiere vivir así, un 59% porque las circunstancias les han obligado (aunque reconocen haberse adaptado); un 46% y un 10% respectivamente, dice estar satisfecho o muy satisfecho con este tipo de vida; y un 4% manifiesta que le gustaría vivir con sus hijos u otros familiares.

Un 24% de los hijos de las personas mayores –en el caso de aquellos que los tienen– vive con sus padres; un 44% aunque no vive con los padres, sí reside en la misma localidad.

Creemos que merece ser destacado el hecho de que un 90% de los mayores objeto de esta investigación declare estar muy o bastante satisfecho con sus relaciones sociales, en las que se incluyen familiares, amigos y vecinos, lo cual apunta hacia un alto grado de integración social y familiar de estas personas que, en un 86% de los casos, dan prioridad a la salud como cuestión más importante (aunque la soledad es algo que siempre les preocupa).

Otro estudio realizado por el CIS, por encargo y con la colaboración del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO), y cuyos resultados han sido recogidos y difundidos en dos interesantes publicaciones[10] pone de manifiesto que muchas de las personas mayores en la actualidad vienen realizando una labor silenciosa que, frecuentemente, es poco o nada reconocida socialmente. Nos estamos refiriendo a la dedicación de su tiempo al cuidado y atención de otras personas. En la mayoría de las ocasiones, los destinatarios de esta ayuda son miembros de las propias familias, no sólo de edades inferiores, sino también de la misma edad y superiores. En otras ocasiones se trata de amistades, vecinos, etc. La realidad es que casi la mitad de las personas con edades iguales o superiores a los 65 años realizan esta tarea. Como ya ha quedado dicho, en unos casos se trata de una función asistencial dirigida a personas de la misma o anterior generación, cuidando de su cónyuge o pareja e incluso de padres que ya han rebasado los 90 años (pensemos en cuántas personas de esta edad son cuidadores de familiares –cónyuges o padres– afectados por la enfermedad de Alzheimer u otras demencias).

---

(9) CIS: «La soledad de las personas mayores», en *Estudio* CIS-IMSERSO, 2.279 (Febrero-Marzo 1998).

— *Datos de Opinión*, 21 (Julio-Septiembre 1999).

(10) RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, P. et. al: *Cuidados en la vejez. El apoyo informal*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales-IMSERSO, 1995.

— *Las personas mayores en España. Perfiles. Reciprocidad familiar*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales-IMSERSO, 1995.

Por otro lado, es menester recordar el soporte familiar y social que supone el que un número cada vez mayor de padres y madres jubilados o prejubilados, que lógicamente han visto reducidos sensiblemente sus ingresos, sigan asumiendo el sostén económico de unos hijos con edades cercanas a los 30 años, los cuales no han podido emanciparse y todavía no son independientes y autosuficientes en los terrenos laboral, económico y familiar.

Tal como reflejan los estudios FOESSA[11], en aquellas familias geográficamente cercanas, los abuelos han adquirido un importante papel como cuidadores, sobre todo en las familias en que ambos progenitores trabajan. Incluso, muchas veces, en casos de familias con hijos que sufren algún problema (deficiencias físicas o psíquicas) pueden ayudar a los padres a asimilar la situación de ese hijo, sirviendo tanto de ayuda emocional como de cuidado.

El peso más importante del apoyo asistencial de las personas mayores se presta en beneficio de sus hijos e hijas (el 75% del total de las ayudas). Al analizar el contenido de dichas ayudas observamos que éstas se reparten de la siguiente forma:

- Cuidar y atender niños: 69%
- Tareas domésticas: 42%
- Hacer la compra: 26%
- Confeccionar ropa, etc.: 12%
- Hacer gestiones: 9%
- Otro tipo de ayuda: 11%

De estos datos se deduce, entre otras cosas, la gran diversidad de tareas que desempeñan las personas mayores a favor de sus descendientes, entre las que destaca cuidar y atender a menores, que es la tarea más frecuentemente mencionada por las personas objeto de la investigación a la que nos estamos refiriendo, demostrándose así la importancia que tiene la figura de los abuelos en la crianza y atención de los nietos.

Las ayudas de los abuelos predominan «ocasionalmente, cuando salen los padres», en tanto que las de las abuelas se dan en el resto de las situaciones (diariamente, mientras trabajan los padres, para llevarlos y recogerlos del colegio, así como para darles de comer; cuando los niños están enfermos; en vacaciones).

Por su importancia y por el considerable volumen de trabajo y esfuerzo que ello representa, hay que destacar, la respuesta «diariamente, mientras los padres trabajan». Asumir (después de una larga vida de trabajo y de haber criado a la propia prole) el cuidado y la responsabilidad de atender «diariamente» a los nietos, supone una entrega y una generosidad que pocas personas más jóvenes asumirían y, sobre todo, de una manera absolutamente desinteresada y gratuita.

Y no sólo en el terreno de las ayudas en estas labores; los abuelos a menudo también son compañeros de juegos infantiles de sus nietos, cumpliendo con el «espesor histórico» al que se refiere Julián Marías.

Se habla ya, de que en determinadas circunstancias en nuestra sociedad actual, no se debe pensar en la familia conyugal como una familia aislada de la parentela, sino más bien como una familia extensa modificada y adaptada a la nueva situación, siendo las bases para la misma: la menor dimensión de la familia, la incorporación de la mujer al trabajo extradoméstico, la desaparición del servicio doméstico, las tasas de paro, la crisis de las pensiones o la relativa mejora de las superficies de los hogares.

Como señala Pilar Rodríguez:

> Cuando en el seno familiar se produce algún acontecimiento desestructurador, que deja a sus miembros más indefensos –los niños y las niñas– sin la seguridad y la protección de sus progenitores, es casi siempre la generación anterior la que asume la responsabilidad y ejerce un papel salvífico

(11) Fundadión Foessa: *V Informe Sociológico sobre la situación social de España*. Madrid, Fundación FOESSA, 1994, pp. 481-484.

en ese período crítico infantil. Es el caso, por ejemplo, de las «madres y abuelas de la droga». Estas mujeres, además de atender a sus hijos e hijas en una situación tan dura y de suplirles en su papel como padres o madres van más allá, y transcendiendo el ámbito de lo privado, ejercen una función pública como grupo de presión social, al desenmascarar en actos públicos y manifiestos la hipocresía que rodea el mundo de la droga y su pernicioso círculo. ¿Pueden llevar a cabo funciones como ésta quienes no estén dotados de una gran competencia?[12].

No obstante y como contrapunto, es preciso recordar que una de las etapas más difíciles de la vida es la ancianidad y que no todas las personas ancianas gozan de un estado de salud físico o mental óptimo. Junto a los problemas psicofísicos propios de la edad, surgen las dificultades para convivir con los familiares y la visión de una sociedad que tiende a considerar al anciano como una carga. La consecuencia inmediata de esta situación familiar y social adversa puede ser la marginación, el aislamiento y la soledad, que pueden llevar al anciano a situaciones desesperadas de irreversibles efectos.

LA DEPENDENCIA DE LOS ANCIANOS EN LA FAMILIA

Nos hemos referido en el epígrafe precedente a la ayuda que las personas mayores prestan en la familia. Pero, en este punto, también es obligado aludir a las situaciones creadas por la dependencia de estas mismas personas.

Actualmente se dan dos fenómenos demográficos que se reflejan en la pirámide de población, como ya se resaltó en su momento. Por una parte, el aumento progresivo de la población anciana y, por otra, la considerable disminución de la natalidad. Ambos dan lugar a diversas consecuencias, entre las cuales se pueden destacar las siguientes:

- La relación intergeneracional ha experimentado cambios considerables.
- La media de hijos por familia ha disminuido; por consiguiente, también ha disminuido la proporción de miembros de la familia que pueden encargarse de la atención al anciano.
- En muchos casos, se da una dispersión geográfica y estructural de los miembros de la familia.
- Existe una limitación espacial en la mayor parte de las viviendas.
- Frecuentemente, varios miembros de la familia tienen responsabilidades y obligaciones profesionales ineludibles.
- Actualmente, los valores sociales potencian más la satisfacción de las necesidades individuales que el sentido de convivencia familiar.

Estos cambios, que afectan al núcleo familiar, no parece que vayan a variar sensiblemente al menos en los próximos años, lo cual dará lugar a un incremento de los problemas económicos así como los referidos a la relación familiar y asistencial. Ante esta situación, es lógico plantearse si concurren en los familiares de los ancianos una serie de factores sociales que parecen apuntar hacia la idea del abandono que las familias dejan a sus ancianos. Este hecho ha devenido en un estereotipo asaz generalizado, tanto a nivel social como por parte de los profesionales de este ámbito. Sin embargo, se puede afirmar rotundamente que, como situación general, es falso que las familias se desentiendan de sus mayores y los abandonen.

En la actualidad, un número considerable de familias se enfrenta al problema específico del deterioro progresivo de uno o más de sus miembros, los ancianos. Uno

(12) RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, P.: «Las relaciones intergeneracionales y el potencial de las personas mayores», en *60 y Más*, 11/12 (Julio-Agosto 1994).

de los datos más relevantes aportados por el estudio coordinado por Gregorio Rodríguez Cabrero[13], es que, si tuvieran que pagarse las horas de trabajo a las personas que cuidan en su domicilio a ancianos (a un coste por hora de servicio doméstico similar al precio de hace tres años), el jornal de las más de 2.000.000 de cuidadoras (ya que casi el 80% son mujeres) sería de 3.000.000.000.000 ptas. anuales. Según dicho estudio, (y conforme queda demostrado en investigaciones realizadas por nosotros mismos), siete de cada diez personas que cuidan a personas ancianas (2.269.720, según los últimos datos conocidos) son mujeres. El 85% tiene una edad superior a los 45 años y el 56% dedica a esta labor más de cuatro horas diarias, y sólo un 18%, menos de dos horas.

Todo ello ratifica, por consiguiente, que la familia es la principal fuente de cuidados personales de los mayores. El 78,7% de los dependientes recibe ayuda familiar, que se incrementa al 82,2% si esa persona sufre alguna carencia física o psíquica grave.

El mencionado estudio corrobora que los servicios sociales, sin embargo, tienen todavía un papel muy secundario en comparación con la estructura familiar (2,2% para el conjunto de la población dependiente y sólo un 1,7% para la dependiente grave) e inferior a otros países europeos, entre el 5% y el 10%. La mitad de las cuidadoras demandan ayuda pública, en especial económica.

El comienzo de una dependencia grave originada, por ejemplo, por una demencia como es la enfermedad de Alzheimer, no solamente supone un problema, sino que además implica cambios importantes en los papeles y cometidos de la familia: ¿Quién ha de asumir el papel de cuidador? ¿Quién tomará las decisiones ante los continuos cambios que se avecinan? Todos los componentes de la familia, padres, esposos, hijos y otros familiares deben adaptarse a estos cambios en los papeles, pues de lo contrario, tal y como sugiere Famighetti[14], las tensiones familiares no resueltas se acumularán, empeorando el problema primario de la alteración.

LA CONDICIÓN DE ABUELO. LA RELACIÓN CON LOS NIETOS

En la nueva configuración familiar, los mayores han visto modificado su papel, sin que ello implique menosprecio o pérdida de consideración y respeto, pero sí una forma diferente, una conceptuación distinta en cuanto a sus cometidos y prerrogativas. Se ha establecido entre ellos y sus hijos y nietos una corriente de aproximación con tendencia al establecimiento de planos igualitarios.

Hoy se llega a ser abuelo o abuela con un talante y unas cualidades físicas y psíquicas más favorables que las de muchos de los abuelos de generaciones precedentes. Para los abuelos jóvenes se produce un choque psicológico entre la realidad, el hecho consumado y la noción que tienen del fenómeno, del concepto y de su propia imagen, tan diferente hoy de la de sus mismos abuelos. De ahí que haya quienes prefieran que sus nietos les llamen por su nombre de pila o por algún apelativo, antes que oírse llamar «abuelo» o «abuela».

En el hecho de ser abuelos, lo que puede hacernos sentir viejos no es en sí mismo el tener nietos, pues hay infinidad de personas que ya son abuelos cuando se encuentran en la década de los 40 años de

---

(13) Rodríguez Cabrero, G. (coord.): *La protección social de la dependencia*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO-Universidad de Alcalá de Henares, 2.000.

(14) Famighetti, M. A.: «Understanding the family coping with Alzheimer's disease», en *Clinical gerontology. A guide to assessment and intervention*. T.L. Brink Ed., 1986.

edad. Lo que subjetivamente puede contribuir al proceso de envejecimiento psicológico es la forma que tengamos de vivir o ejercer nuestra «abuelidad». Los mayores han de acomodarse a un continuo proceso de adaptación ante cambios cada vez más frecuentes y vertiginosos; ya no sólo en lo tecnológico, sino también en los usos y costumbres, e incluso en las palabras y expresiones.

Hemos de tener muy presente que la figura y función de los abuelos tiene una influencia decisiva tanto en las relaciones del conjunto de la familia y de sus miembros, como en las formas y sistemas de educación de los hijos. Lo que nosotros hagamos con nuestros mayores será un ejemplo que nuestros hijos seguirán. Incluso, en los cuentos tradicionales infantiles, la figura del abuelo o de la abuela, cuando aparece, lo hace siempre con rasgos y comportamientos bondadosos, cariñosos, entrañables, en tanto que, frecuentemente, otros miembros de la familia, o no aparecen o lo hacen de forma indiferente, ausente o negativa.

CONCLUSIÓN

En el ámbito de la ancianidad –al igual que en tantos otros– y según el profesor Díez Nicolás, la familia lo es todo; no existen las llamadas fuerzas u organizaciones intermedias. Del Estado se espera todo, pero todo se resuelve en las familias. La familia, y en el tema que nos ocupa los ancianos, tanto en lo afectivo como en lo económico constituyen el colchón amortiguador de no pocos problemas sociales.

Tras el largo recorrido realizado por sus predecesores, lo que los mayores de hoy anhelan de la sociedad y de la familia en una esperanzada reciprocidad es, fundamentalmente, algo que ellos han hecho o dado antes. Lo que el mayor espera y más profundamente desea en y de la familia, en y de la sociedad es el amor: el amor conyugal, el amor filial, el amor humano... la creación de un medio afectivo favorable en todos los órdenes; competencia ésta, en definitiva, de la familia, las instituciones y la sociedad, las cuales no pueden ni deben eludirla, para finalmente poder caminar hacia una ancianidad, que será la nuestra, nueva y mejor.

BIBLIOGRAFÍA

ADROHER BIOSCA, S. (coord.): *Mayores y Familia.* Madrid, Universidad Pontificia Comillas-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2000.

BAZO ROYO, Mª T.: «La familia como elemento fundamental en la salud y en el bienestar de las personas ancianas», en *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 1 (1991), pp. 47-52.

DÍEZ NICOLÁS, J.: *Los mayores en la Comunidad de Madrid.* Madrid, Fundación Caja de Madrid, 1.996.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, G. y MILLÁN CALENTI, J. C.: *Ancianidad, Familia y enfermedad de Alzheimer.* La Coruña, Universidad de La Coruña, 2000.

IGLESIAS DE USSEL, J.: *La familia y el cambio político en España.* Madrid, Tecnos, 1998.

RODRÍGUEZ CABRERO, G. (coord.): *La protección social de la dependencia.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO-Universidad de Alcalá de Henares, 2000.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, P. *et al.: Las personas mayores en España. Perfiles. Reciprocidad familiar.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales-IMSERSO, 1995.

— *Cuidados en la vejez. El apoyo informal.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales-IMSERSO, 1995.

EL MALTRATO INFANTIL

MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO (*)

RESUMEN. Las reflexiones y resultados que en este artículo se presentan proceden de una larga serie de investigaciones sobre el maltrato infantil, llevada a cabo en colaboración entre el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense, que esta autora dirige, y diversas instituciones con responsabilidad en la protección de la infancia. Y se estructuran en torno a cinco cuestiones: la conceptualización del maltrato infantil dentro de una dimensión continua; el análisis ecológico de las condiciones que incrementan o reducen su riesgo; la descripción de sus consecuencias en los niños y en las niñas en función del deterioro que produce en las tareas y competencias evolutivas básicas; su detección desde la escuela a través de los problemas de internalización y externalización que origina en cada edad y en cada género; y cómo prevenirlo a través de la intervención en múltiples niveles (modificando desde el macrosistema social las creencias de riesgo o la exclusión que sufren determinadas familias, desarrollando alternativas al maltrato en el microsistema familiar, favoreciendo una mejor comunicación entre la escuela y los padres y madres de riesgo, proporcionando directamente a los niños y niñas maltratados oportunidades que les ayuden a superar el daño originado por el maltrato...).

Las reflexiones y resultados que en este artículo se presentan han sido elaborados a través de una larga serie de investigaciones sobre el maltrato infantil, llevada a cabo en colaboración entre el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense, que esta autora dirige, y diversas instituciones con responsabilidad en la protección de la infancia (Díaz-Aguado, Dir. 1995, 1996 en preparación; Díaz-Aguado, Segura y Royo, 1996; Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona et al., 1996, 2000).

LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL MALTRATO

Suele conceptualizarse actualmente el maltrato infantil como el tratamiento extremadamente inadecuado que los adultos encargados de cuidar al niño le proporcionan y que representa un grave obstáculo para su desarrollo, diferenciándose cinco tipos:

- *Abuso físico:* cualquier acción, no accidental, llevada a cabo por un adulto encargado de cuidar al niño, que le produce daño físico o que le sitúa en alto riesgo de sufrirlo.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

- *Abuso emocional:* cualquier acción, no accidental, llevada a cabo por un adulto encargado de cuidar al niño, de naturaleza psicológicamente destructiva y que deteriora gravemente el desarrollo psicológico del niño o que representa un grave riesgo para ello.
- *Abandono físico:* persistente falta de atención a las necesidades físicas del niño (alimentación, vestido, higiene, vigilancia médica...) por parte de los adultos encargados de su cuidado.
- *Abandono emocional:* persistente falta de atención a las necesidades psicológicas del niño (seguridad, afecto, interacción...) por parte de los adultos encargados de su cuidado.
- *Abuso sexual:* cualquier acción de tipo sexual (que transgrede los tabúes existentes en la sociedad en este sentido) de un adulto hacia un niño.

La mayoría de las investigaciones realizadas, en este sentido, reflejan que los tipos de maltrato anteriormente definidos pocas veces se observan de forma aislada, encontrando, por ejemplo, que el maltrato emocional acompaña casi siempre a otras formas de maltrato (Clausen y Crittenden, 1991; Hart, Germain y Brassard, 1987; Garbarino, Guttman y Seeley, 1986); y que en la mayoría de los casos en los que se detecta maltrato activo suele haber también abandono (Díaz-Aguado, Segura y Royo, 1996; Knudsen, 1988; Russell y Trainor, 1984).

¿POR QUÉ SE PRODUCE EL MALTRATO INFANTIL? DEL ENFOQUE PSIQUIÁTRICO AL ECOLÓGICO

Los primeros intentos de explicar el origen del maltrato adoptaban una perspectiva psiquiátrica, tratando de encontrar como su única o principal causa alguna alteración mental de extrema gravedad en los padres que maltratan a sus hijos. Este modelo fue abandonado ante:

- la complejidad y diversidad de condiciones que subyacen al maltrato, muchas de las cuales se encuentran más allá de dichos padres;
- y la escasa frecuencia (entre un 5% y un 10%) con que se observan en los padres maltratadores enfermedades psiquiátricas graves.

Actualmente, existe un amplio consenso en considerar que el maltrato surge como resultado de una interacción problemática entre el individuo y el ambiente en el que se encuentra, así como en la necesidad de adoptar para definir dicho ambiente una perspectiva ecológica (Belsky, 1980), que considere su naturaleza compleja y cambiante en términos de sistemas y subsistemas que interactúan recíprocamente y producen efectos de diversos órdenes, diferenciando entre:

- el *microsistema,* escenario de conducta inmediato en que se encuentra el sujeto;
- el *mesosistema,* conjunto de microsistemas en que se desenvuelve;
- el *exosistema,* estructuras sociales que no contienen en sí mismas al sujeto pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen;
- y el *macrosistema,* conjunto de esquemas culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas (Bronfenbrenner, 1979).

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES

Los estudios realizados sobre las características individuales de los padres que incrementan el riesgo de maltrato permiten destacar, en este sentido, tres tipos de variables, sobre: la exposición a dicho problema en su infancia; la inmadurez psicosocial general; y determinadas deficiencias que obstaculizan su competencia educativa, incrementando especialmente el riesgo de abuso.

La transmisión intergeneracional

Existe suficiente evidencia que permite considerar a *las experiencias infantiles de maltrato como una condición de riesgo,* que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores, incluyendo en este sentido las que se establecen con los propios hijos. Conviene dejar muy claro, sin embargo, que la transmisión del maltrato no es algo inevitable. La mayoría de las personas que fueron maltratadas en su infancia (en torno al 70%) no reproducen dicho problema con sus hijos (Kauffman y Zigler, 1989). Y el maltrato en la vida adulta se produce también en personas que no fueron maltratadas en su infancia. Los estudios que comparan el desarrollo de los adultos que fueron maltratados en su infancia que no reproducen el problema con sus hijos y los que sí lo hacen (Egeland, Jacobitz y Sroufe, 1988; Kauffman y Zigler, 1989) encuentran como principales variables compensadoras, que disminuyen el riesgo de la transmisión:

- el establecimiento de relaciones sociales opuestas al maltrato, que permitan adquirir modelos internos de tipo positivo (a través de una relación de apego segura [no maltratante] con uno de los padres, una relación afectiva estable y satisfactoria durante la edad adulta [con una pareja no maltratante], y una relación terapéutica eficaz);
- la conceptualización de las experiencias de maltrato sufridas como tales, reconociendo su inadecuación y expresando a otra/s persona/s las emociones que suscitaron; así como el compromiso explícito de no reproducir con los propios hijos lo sufrido en la infancia;
- y el desarrollo de habilidades sociales y de afrontamiento del estrés.

El riesgo de la transmisión varía también en función de la calidad de la interacción que el individuo establece durante la vida adulta con el ambiente que le rodea a distintos niveles (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema).

Edad y competencia socioemocional general

En función de los escasos resultados obtenidos a partir del modelo psiquiátrico (Wolfe y Wolfe, 1988), los estudios que actualmente se llevan a cabo sobre las características de los padres maltratadores invierten, con frecuencia, la perspectiva y tratan de comprender las condiciones de riesgo analizando cuáles son los requisitos que favorecen una adecuada paternidad. En este sentido, Belsky y Vondra (1987) analizan cuales son las condiciones óptimas que los padres pueden proporcionar a sus hijos para favorecer su desarrollo; condiciones que resumen en torno a:

- un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan los niños en función de su edad;
- una relación afectiva cálida que les proporcione seguridad sin protegerles en exceso;
- y una disciplina consistente, basada en el razonamiento, que induzca a los niños a respetar ciertos límites y autocontrolar su propia conducta.

Para proporcionar dichos cuidados los padres deben tener habilidades educativas de cierta complejidad, como son las que se requieren para: detectar cuáles son las necesidades del niño; proporcionarle experiencias que favorezcan su desarrollo; y razonar consistentemente sobre la disciplina sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia. Habilidades que requieren madurez psicosocial y sentido de la responsabilidad:

> *Es difícil imaginar como una persona inmadura, sin capacidad para ir más allá de su propia perspectiva, puede tener la sensibilidad y flexibilidad necesarias para adaptarse a las necesidades cambiantes de un niño (...) Para una paternidad adecua-*

da se necesita probablemente también experiencia y sentido de control sobre la propia vida y sentir que las propias necesidades psicológicas están cubiertas. (...) la esencia de la paternidad (...) es «dar», por eso parece razonable que los padres más competentes sean adultos maduros y psicológicamente sanos.

(Belsky y Vondra, 1987, p. 169).

En función de la perspectiva anteriormente expuesta, según la cual un adecuado desempeño de los papeles paternales exige como condiciones necesarias: un determinado nivel de madurez (que no se produce generalmente hasta la edad adulta), sentido de control sobre la propia vida y un nivel suficiente de salud mental, cabe interpretar, por ejemplo:

- el hecho de que los padres adolescentes (por debajo de los 20 años), a los que cabe atribuir un nivel insuficiente de madurez psicosocial, tengan más riesgo de maltratar a sus hijos que los padres de mayor edad (Schloesser et al., 1992; Wolfe y Wolfe, 1988);
- el hecho de que la inteligencia de los padres (evaluada en pruebas de cociente intelectual), su competencia social y las habilidades de afrontamiento del estrés, sean condiciones compensadoras del riesgo, que disminuyen la probabilidad de maltrato; (Kauffman y Zigler, 1989);
- así como la influencia negativa que los desequilibrios emocionales y las drogodependencias de los padres tienen en su eficacia educativa y en la calidad general de la vida familiar (Belsky y Vondra, 1989; Lacharite, 1992; Thomas, 1990).

Deficiencias específicas que incrementan el riesgo de abuso

Entre las cuales se han detectado:

- la dificultad para interpretar la conducta del niño (Bauer y Twentyman, 1985);
- un nivel de activación excesivo en respuesta a los comportamientos infantiles, pero que resulta especialmente exagerado en las situaciones difíciles o conflictivas (Wolfe, Fairbank, Kelly y Bradlyn, 1983; Bauer y Twentyman, 1985);
- y rechazo hacia los hijos (Bauer y Twentyman, 1985).

Para entender el proceso que deteriora la vida familiar y obstaculiza el desarrollo de los niños conviene considerar no sólo las características de los padres sino también las de los hijos, así como la interacción que se produce entre ambas. También en estos últimos pueden identificarse factores de riesgo y de protección: que influyen en la conducta de sus padres; y que hacen al niño más o menos vulnerable a los efectos del maltrato. Entre los cuales suelen distinguirse los siguientes:

- *Edad y género.* Los análisis realizados a partir de los casos detectados por los Servicios Sociales, reflejan que el abandono es mucho más frecuente y grave entre los niños de menor edad. Por el contrario, los informes sobre abuso sexual y emocional se refieren sobre todo a adolescentes. Los casos de abuso físico se distribuyen entre todas las edades; aunque la gravedad de los daños suele ser superior entre los niños mayores. La única diferencia que se detecta en función del género, es el riesgo superior de las niñas a ser víctimas de abuso sexual. (Russell y Trainor, 1984; National Center on Child Abuse and Neglect, 1981; Wolfe y Wolfe, 1988).
- *Necesidades especiales.* Algunos niños resultan más difíciles de atender para sus padres que otros. Cuando dicha dificultad supera a la capacidad de los padres para responder a ella puede ser considerada como un factor de riesgo. En los primeros estudios realizados sobre

este tema se destacaban como condiciones que aumentan la probabilidad de maltrato determinadas características físicas del niño que pueden dificultar desde el comienzo de su vida la relación con sus padres; como son:

- el nacimiento prematuro;
- el bajo peso al nacer;
- las enfermedades frecuentes;
- el excesivo o insuficiente nivel de actividad (hiperactividad o pasividad extrema);
- y la discapacidad (Belsky, 1980).

- *Problemas de conducta.* Los análisis más recientes realizados sobre este tema destacan como las características del niño que más relevancia tienen en el riesgo de maltrato activo determinados problemas de comportamiento, que dificultan la tarea de los padres sin poder atribuir dicha dificultad a una característica fácil de percibir (como la enfermedad); y que en función de los sesgos atribucionales que caracterizan a dichos padres suelen explicar como consecuencia de la *maldad* intencional del niño (Wolfe y Wolfe, 1988).

El microsistema familiar

Las observaciones realizadas en contextos familiares reflejan que el abuso infantil no es un episodio aislado que se produzca en determinados momentos, sino el extremo de un profundo deterioro de la interacción familiar, que supone:

- escasez de episodios positivos, característica compartida con el abandono, dato que apoya la hipótesis de que el abuso lo implica en cierta medida;
- alta frecuencia de conductas coercitivas para controlar la conducta infantil (uso del castigo físico, continuas críticas, amenazas...)
- tendencia a repetirse crónicamente y a hacerse con ello más grave;
- y progresiva generalización a las diversas relaciones que en el sistema familiar se producen (Burgess y Conger, 1978).

Como reflejo de dicha generalización cabe considerar la estrecha asociación que suele observarse entre la utilización de la violencia con los niños y su uso entre los adultos que con ellos conviven. Strauss et al. (1980) encontraron, en este sentido, que en el 40% de las familias (Strauss et al., 1980) en las que había abuso infantil también existía violencia contra la mujer. La mayoría de los estudios realizados sobre mujeres maltratadas concluyen, además, que la exposición a dichas situaciones genera en sus hijos problemas de internalización (miedo, retraimiento...) y externalización (agresividad...) similares a los que produce el hecho de ser maltratados directamente (Emery, 1989); y que dichos niños se encuentran, además, en alto riesgo de sufrir abuso.

Analizando los antecedentes y las consecuencias que rodean a los episodios de maltrato activo puede explicarse por qué tienden a repetirse y agravarse con el tiempo, siguiendo una escalada (Vasta, 1982; Patterson, 1976; Emery, 1989), que implica dos componentes:

- Violencia reactiva, o expresiva. Se activa a partir de estímulos aversivos procedentes de distintas fuentes (dificultades planteadas por los niños, conflictos existentes entre los padres, el ruido, el dolor...), y su riesgo se incrementa cuando el individuo tiene un alto nivel de activación y carece de recursos alternativos para responder a dicha situación.
- Violencia instrumental. Surge con frecuencia a partir del componente anterior, debido al sentido de poder que la utilización de la violencia

reactiva origina, al lograr con ella que desaparezca momentáneamente la estimulación aversiva que la desencadena, sobre todo cuando se carecen de otras formas más eficaces para conseguirlo y se justifica como disciplina (Emery, 1989; Vasta, 1982; Burgess y Conger, 1978).

Aunque de forma inmediata la violencia suele eliminar la estimulación aversiva que la desencadena, a la larga hace que aumente; aumento que cabe relacionar con el deterioro que produce en las relaciones familiares así como en las conductas positivas que deberían emitirse para evitar dicha estimulación.

En relación a lo anteriormente expuesto no sorprende que el riesgo de maltrato aumente cuando el *nivel de estrés que experimentan los padres supera a su capacidad para afrontarlo* (Conger et al., 1979; Straus y Kantor, 1987). De lo cual se deduce la necesidad de incluir en los programas preventivos componentes que contribuyan a reducir el nivel de estrés que viven las familias de riesgo y a desarrollar en ellas habilidades adecuadas para afrontarlo.

Más allá del microsistema familiar

Una importante fuente de estrés familiar procede de las condiciones extremas de pobreza y de las dificultades que de ella suelen derivarse en la vivienda familiar (condiciones higiénicas, falta de espacio, temperaturas extremas...). En función de lo cual puede explicarse por qué dichas condiciones extremas son una condición de riesgo psico-social para las personas que en ellas se encuentran, incluyendo en este sentido el riesgo de maltrato infantil (National Center on Child Abuse and Neglect, 1981; Russell y Trainor, 1984; Wolfe y Wolfe, 1988), como consecuencia del estrés que origina la pobreza y de las menores oportunidades que implica para desarrollar condiciones compensadoras (habilidades socio-emocionales, apoyo social, autoestima...). Además, el contexto familiar en el que se produce el maltrato suele estar aislado de otros sistemas sociales (parientes, vecinos, amigos, asociaciones...), situación que priva a los adultos de un apoyo social que les:

- permitiría reducir el estrés (tanto el que experimentan en general como el que se deriva del cuidado de los niños);
- y les proporcionaría la oportunidad de mejorar su competencia educativa (Kauffman y Zigler, 1989; Belsky y Vondra, 1989; Gracia y Musitu, 1993).

Conviene recordar, sin embargo, que la mayoría de los padres que atraviesan por dificultades económicas graves o que sufren problemas de exclusión social no maltratan a sus hijos; y que el maltrato se produce en todas las clases sociales.

En función de lo expuesto en el párrafo anterior, resulta evidente que una de las principales líneas de actuación para prevenir el maltrato infantil a nivel del macrosistema social es la lucha contra la pobreza y la exclusión. En este mismo nivel de intervención es necesario situar la necesidad de cambiar determinadas creencias existentes en nuestra sociedad que incrementan el riesgo de maltratar a la infancia y su sustitución por otras creencias que contribuyan a su protección. Entre las que cabe destacar, por ejemplo (Belsky, 1980; Maher, 1988; Fesbach, 1980; Consejo de Europa, 1979):

- la crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan resolver conflictos sin recurrir a ella;
- la sensibilización sobre los efectos negativos del castigo físico y la eficacia de la comunicación;
- el desarrollo de la conciencia de los derechos de los niños y su necesidad de protección;
- la superación de la creencia según la cual los hijos son una propiedad de sus padres;

- la transformación del concepto de autoridad parental por el de responsabilidad;
- la superación de los estereotipos sexistas y el reconocimiento de que las tareas familiares deben ser compartidas por ambos padres.

Como se reconoce desde el Consejo de Europa (1979), para luchar contra el maltrato infantil es necesario combatir la idea de que el castigo físico pueda ser utilizado como un procedimiento adecuado de disciplina, favoreciendo alternativas no violentas, basadas en la comunicación. Para adecuar dicha intervención a la situación actual en la que se encuentra nuestra sociedad pueden considerarse los resultados obtenidos en un reciente análisis (Juste y Morales, 1998) sobre la *Encuesta Nacional de Actitudes y Opiniones de los españoles sobre el maltrato infantil dentro del ámbito familiar,* diseñada y promovida por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Y en la que se encuentra que, en general, parece haber aumentado respecto a otras épocas la consideración del diálogo como la base más adecuada para enseñar a los niños a respetar los límites. Aunque, todavía la creencia de que es necesario en determinadas ocasiones *«pegar a los niños»* o *«darles un buen bofetón para mantener la disciplina»* es aceptada por un porcentaje alarmante de personas. Claramente en desacuerdo con la primera creencia se pronuncia el 31% de los entrevistados (para los que no hay que pegar a los niños nunca); y respecto a la segunda el 50,7% (en desacuerdo o muy en desacuerdo con la necesidad de dar un buen bofetón). Existen, sin embargo, importantes diferencias en función de la edad de los entrevistados en las dos creencias anteriormente mencionadas. La opinión mayoritaria (61,4%) entre los mayores de 25 años lleva a justificar el castigo físico. Mientras que entre los jóvenes, menores de 25, la opinión mayoritaria (62%) expresa su desacuerdo con dicha necesidad. Por otra parte, la justificación del castigo físico parece estar relacionada con su uso. El 33% de los padres entrevistados reconoce haber reaccionado ante conflictos graves: pegando una bofetada o un azote (de vez en cuando o a menudo). Frente al 65% que manifiesta no haber reaccionado así casi nunca o nunca. La interpretación de los datos obtenidos en esta encuesta sugiere que la población española, y especialmente los jóvenes, rechaza en mayor grado que en épocas anteriores la educación autoritaria y el castigo físico, pero sigue justificándolo y utilizándolo en conflictos graves debido probablemente a la falta de alternativas eficaces para enseñar a los niños en dichas situaciones. Desarrollar estas alternativas es, por tanto, un objetivo básico para prevenir la violencia en la educación familiar.

CONSECUENCIAS DEL MALTRATO EN EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

La mayoría de los estudios realizados sobre este tema concluyen que aunque no existe un perfil patológico específico asociado al maltrato o a sus distintas modalidades, los niños y niñas maltratados suelen manifestar dos importantes alteraciones de conducta observadas con anterioridad en otras poblaciones de riesgo (Achenbach y Edelbrock, 1983; Wolfe y Wolfe, 1988) y que suelen agruparse en torno a:

- una tendencia fácilmente perceptible, violenta y antisocial, que *exterioriza* la tensión generando problemas a los demás;
- una tendencia al aislamiento y la pasividad, caracterizada por la *interiorización del conflicto*, y que resulta por tanto más difícil de percibir.

Aunque las dos tendencias anteriormente expuestas no son incompatibles, determinadas condiciones del niño (como el temperamento, el género o la edad)

pueden aumentar la predominancia de una tendencia sobre otra. La interacción entre dichas tendencias y los estereotipos femeninos y masculinos, que se desarrolla con la edad (Kilhenhor, 1999), suele hacer más probable la exteriorización antisocial en el caso de los niños y la interiorización en el caso de las niñas (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona et al., 1996).

Para explicar la relación entre el maltrato infantil y los problemas conductuales anteriormente mencionados conviene tener en cuenta el deterioro que produce en las tareas evolutivas básicas. Y es que, como reconoce la *psicopatología evolutiva* (Cichetti, 1989), cuando el desarrollo se produce normalmente, las competencias adquiridas en los niveles básicos permiten la adquisición de las competencias posteriores y quedan integradas en estas últimas; mientras que las deficiencias producidas en la resolución de una determinada tarea evolutiva obstaculizan el desarrollo de las siguientes. Los estudios realizados con niños maltratados proporcionan un sólido respaldo a dicha hipótesis al encontrar que sus efectos dependen, en gran medida, de la edad en que se produce y de las oportunidades que el niño tiene para resolver las tareas evolutivas críticas a pesar del maltrato. Entre las tareas evolutivas críticas de la infancia que suelen estar deterioradas como consecuencia del maltrato, cabe destacar:

- *el establecimiento de los primeros vínculos,* a partir de los cuales se desarrollan los modelos internos que regulan las relaciones sociales;
- *el establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia* (tarea evolutiva crítica de los años escolares y preescolares) a partir de la cual se desarrolla la capacidad para establecer objetivos propios y esforzarse en su consecución;
- y *el desarrollo de la interacción con iguales* (tarea evolutiva crítica de los años escolares) a partir de la cual se adquieren las habilidades socioemocionales más sofisticadas.

Los modelos internos básicos y la autoestima

A través de las relaciones que los niños desarrollan desde su primera infancia, con los adultos encargados de su cuidado, adquieren los modelos básicos a partir de los cuales aprenden lo que se puede esperar de los demás y de uno mismo; de gran relevancia en la regulación de sus emociones y conductas. La formación de estos modelos es una de las tareas evolutivas más relevantes; a partir de la cual puede explicarse la relativa continuidad que suele existir entre la calidad de las relaciones que los niños establecen desde su primera infancia y la calidad de las relaciones que establecen en edades posteriores (Ainsworth, 1993; Bolwby, 1992; Crittenden, 1992; Díaz-Aguado, Segura y Royo, 1996; Egeland y Erickson, 1987). Para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos es preciso proporcionar al niño experiencias de interacción con adultos que le ayuden a aprender:

- a confiar en sí mismo y en los demás;
- a predecir, interpretar y expresar lo que sucede;
- así como a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

Entre las situaciones que impiden dicho aprendizaje cabe destacar:

- *la privación emocional,* que se produce cuando los adultos encargados de atender al niño no están psicológicamente disponibles para él; condición que si se hace persistente es conceptualizada como *abandono emocional*; y que suele originar en los niños una fuerte tendencia a la pasividad, dificultades

de aprendizaje y falta de sensibilidad social;

- *la ausencia de relaciones estables y previsibles,* ausencia que se produce cuando el niño carece de figuras estables con las que establecer una relación de apego segura o cuando la/s persona/s encargadas de su cuidado le tratan de forma contradictoria e imprevisible, originando indefensión e inseguridad en el niño, e impidiéndole aprender a estructurar su conducta de forma coherente en relación a la conducta de los demás;
- *la relación coercitiva como esquema relacional básico,* orientado al control y al dominio a través de conductas que en sus formas más extremas implican abuso (emocional o físico), y que suele originar en el niño una tendencia negativista y antisocial, de resistencia a los demás, en la que se reproducen conductas agresivas, similares a las que los adultos han utilizado con él, o/y la tendencia a una complacencia extrema, a la sumisión absoluta.

Logro, motivación de eficacia y orientación a tareas

Con el término *motivación de eficacia* suele hacerse referencia a la motivación del niño por ser competente, por influir en el entorno que le rodea, a la motivación intrínseca por el logro; motivación que parece estar estrechamente relacionada con la calidad de la interacciones que el niño establece en el sistema escolar (Harter y Zigler, 1974). El sentido de la propia eficacia es una de las dimensiones psicológicas más importantes en la calidad de la vida de los seres humanos, puesto que de dicho sentido depende la capacidad de orientar la conducta en función de los *propios* objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia suelen encontrarse (White, 1959). Cuando los esfuerzos de dominio *independiente* que realiza un niño le permiten conseguir sus objetivos y los adultos significativos para él se los alientan y reconocen de forma consistente y adecuada, desarrolla una motivación intrínseca por la superación de las dificultades (que se convierten en alicientes para la actividad) e interioriza los mensajes positivos que en dichos intentos de independencia ha recibido de los demás. Todo ello hace que el niño desarrolle su capacidad de autonomía, la curiosidad, el deseo de aprender por sí mismo y la motivación de logro, y que se enfrente a las dificultades con seguridad y eficacia (Harter, 1978). Se produce el proceso contrario al anteriormente descrito cuando los resultados que un niño obtiene en los intentos de dominio *independiente* suelen ser negativos o cuando los adultos le manifiestan rechazo hacia dichos intentos o los inhiben. Condiciones que hacen que el niño no desarrolle su autonomía, tenga problemas para tomar decisiones y responda ante las dificultades con ansiedad e ineficacia, al anticipar resultados negativos y carecer de pautas adecuadas para controlar su propia conducta de forma autónoma. Como consecuencia de dicho proceso, el niño suele ser en dichas situaciones muy dependiente de la aprobación de los demás (Harter, 1978; Cichetti y Beeghly, 1987; Aber y Allen, 1989). La capacidad para relacionarse con nuevos adultos y la motivación de eficacia son componentes básicos de la capacidad de adaptación más allá del microsistema familiar; y resultan especialmente relevantes para la competencia escolar (Cichetti et al., 1987). Hasta el punto de poderlos considerar como una de las principales causas de las dificultades de aprendizaje que suelen producirse en determinados alumnos, entre los que se encuentran los niños maltratados y también, aunque en menor grado, los alumnos procedentes de entornos en

desventaja socio-cultural (Aber y Allen, 1987; Harter y Zigler, 1974; Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez y Andrés, 2000).

Interacción con los compañeros y desarrollo de la competencia social

Con los adultos se produce el primer tipo de relación como consecuencia de la cual se adquiere la seguridad o inseguridad básica. Los compañeros comienzan a influir en el desarrollo un poco después y a través de complejas interacciones estimulan el desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas necesarias para un adecuado desempeño del papel adulto (cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, cuestionar lo que es injusto...). Con los iguales se aprende un importante principio social que difícilmente pueden enseñar los adultos: la estrecha reciprocidad que caracteriza a la mayoría de las relaciones sociales. Condición que permite aprender a negociar y transformar los vínculos y contextos sociales (Díaz-Aguado, 1986, 1995). Hay, sin embargo, situaciones en las que el grupo de iguales no cumple adecuadamente las funciones anteriormente expuestas:

- cuando no existen suficientes oportunidades para interactuar con ellos;
- cuando se comienza a interactuar con iguales sin haber adquirido las competencia necesaria para establecer relaciones simétricas;
- o cuando las relaciones entre iguales sustituyen a las relaciones con los adultos (por carecer el niño de oportunidades adecuadas en este sentido).

Pueden diferenciarse dos perspectivas en las investigaciones sobre el desarrollo de las relaciones con los compañeros en los niños maltratados. La mayoría de los estudios postulan y encuentran continuidad entre ambas relaciones (Díaz-Aguado, Segura y Royo, 1996; George y Main, 1979; Main y George, 1985), que suelen explicar como consecuencia de los modelos internos adquiridos como consecuencia del maltrato. En otros estudios, por el contrario, se plantea una relativa independencia de ambas relaciones (Lewis y Schaeffer, 1981); así como la posibilidad de que el niño maltratado pueda compensar con sus compañeros la privación que ha sufrido con sus padres (Jacobson, Tianen, Wille y Aytch, 1986). Uno de los resultados más significativos obtenidos en estos estudios es que los niños que han sufrido maltrato físico activo responden al sufrimiento de otro niño de forma agresiva; situación en la que los niños no maltratados responden con conductas prosociales (Main y George, 1985; Howes y Eldredge, 1985). Diferencias que algunos autores interpretan como reflejo de la tendencia de los niños maltratados a reproducir el modelo de relación que mantienen con sus padres y el primer indicador de la transmisión intergeneracional del maltrato.

DETECCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE RIESGO DESDE LA ESCUELA

Los profesionales que trabajan en la escuela se encuentran en una posición privilegiada para detectar algunos de los problemas que suelen manifestar los niños maltratados, debido a:

- que generalmente pueden observarles diariamente y a lo largo, como mínimo, de un curso escolar;
- la posibilidad de comparar su conducta con la de otros niños y niñas de la misma edad y contexto sociocultural;
- y el tipo de interacción que tienen con ellos y sus familias.

Los estudios realizados, en este sentido, reflejan sin embargo que la mayoría de los profesionales que trabajan en la escue-

la tienen serias dudas para inferir a partir de lo que observan que un niño está siendo maltratado, en función de lo cual puede explicarse por qué con frecuencia no informan de los casos de riesgo que detectan a partir de sus observaciones, debido al miedo a equivocarse y a las posibles consecuencias negativas que anticipan de dicho error (Abrahams et al., 1992; McIntyre, 1987; Zellman, 1990). En una investigación (Abrahams, Casey y Daro, 1992), llevada a cabo en Estados Unidos a nivel nacional con una muestra de 568 profesores por iniciativa del Comité para la Prevención del Abuso Infantil (NCPCA), sobre los conocimientos, actitudes y creencias existentes en relación a este tema, se concluye que la mayoría de los profesores consideran que la información que tienen sobre el abuso infantil es insuficiente, por lo que a veces no informan de los casos en los que observan indicios. Y destacan como principales obstáculos para ello:

- la inseguridad y falta de información sobre cómo comunicar lo que observan;
- las posibles consecuencias legales que podría tener el hecho de equivocarse;
- así como el deterioro de las relaciones entre los padres y el niño que podría producirse.

Con el objetivo de superar los obstáculos anteriormente expuestos, se puso en marcha en 1989 el Programa de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia de la Comunidad de Madrid, pionero en este campo. Este programa trabaja desde entonces para detectar lo antes posible, a través de la percepción del profesor/a, a los niños y niñas que pueden estar en una situación de riesgo, y poder protegerles antes de que su situación siga deteriorándose. La colaboración entre dicho Programa y el equipo de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense ha permitido desarrollar dos instrumentos destinados a la detección de los casos de riesgo.

- La primera de estas investigaciones, (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona, et al., 1996), basada en el estudio de 1744 casos (525 de riesgo y 1219 de contraste) permitió validar un instrumento para niños y niñas de 6 a 16 años, compuesto por 80 elementos, que de acuerdo a la validación factorial realizada se agrupan en cuatro dimensiones:
  - maltrato activo;
  - negligencia;
  - problemas emocionales de internalización;
  - y problemas de externalización o conducta antisocial.
- La segunda investigación, (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Varona, et al., 2000), basada en el estudio de 1251 casos (253 de riesgo y 998 de contraste), ha permitido validar un instrumento para detectar a niños y niñas de 3 a 6 años, a través de un cuestionario compuesto de 90 elementos, que se agrupan en cinco factores:
  - conductas agresivas y antisociales;
  - apatía, evitación social y dificultades para aprender;
  - abandono, negligencia;
  - conductas autodestructivas e indicadores de abuso en sus formas más graves;
  - relación coercitiva y/o de rechazo de los padres.

A partir de dichas investigaciones se extraen las siguientes conclusiones sobre las condiciones de riesgo y su detección a través de la percepción del profesor/a:

- En los dos grupos de edad estudiados, el profesorado detecta con precisión dos tipos de alteraciones comportamentales que coinciden con los problemas de internalización y de externalización observados en investigaciones anteriores

(Achebach y Edelbrock, 1983; Wolfe y Wolfe, 1988); y que reflejan ausencia de competencias necesarias para el desarrollo; que deben ser, por tanto, favorecidas a través de la educación. Objetivo que puede facilitarse a través de un diagnóstico precoz.

- El abandono es entre los 3 y los 6 años, una situación mucho más grave y específica que en edades posteriores, debido a la imposibilidad de que los propios niños puedan compensarlo. Por otra parte, para explicar por qué el abandono en la primera infancia aumenta el riesgo de sufrir abuso en edades posteriores, hay que tener en cuenta, como observa Crittenden (1996), que los adultos que manifiestan una pasividad extrema hacia sus hijos pequeños suelen emitir con el tiempo conductas cada vez más negativas hacia ellos.
- Las conductas antisociales son percibidas con gran precisión y especificidad desde la educación infantil. Resultado que concuerda con los obtenidos en otros estudios sobre los orígenes de dicho problema en esta temprana edad, desde la cual el profesorado percibe en los niños más problemas de externalización que en las niñas. Problemas que suelen estar relacionados con una relación familiar coercitiva; y que con el paso del tiempo pueden agravarse dando origen al abuso detectado en edades posteriores (6-16 años). Para prevenirlo es necesario ayudar a dichas familias a desarrollar esquemas de relación más positivos, siguiendo las pautas que se describen más adelante.
- Como cabía esperar, las diferencias de género son a los 3-6 años menos significativas que las observadas entre los 6-16 años, probablemente debido a que, el impacto de los estereotipos sexistas de los que dependen dichas diferencias aumenta con la edad.
- A diferencia de lo que sucede en edades posteriores (6-16 años), los niños de 3-6 años presentan más problemas de internalización (pasividad, evitación) que las niñas. ¿Por qué el sentido de estas diferencias se invierte con el paso del tiempo? Aunque es difícil contestar con precisión a esta pregunta, cabe relacionar dichas diferencias, como sugiere Filkenhor (1999), con la eficacia de las distintas estrategias de afrontamiento del estrés en función de la edad y del género, según lo cual el estereotipo femenino podría coincidir con lo que se espera de los niños pequeños (a los que se permite llorar y pedir ayuda a los adultos más que en edades posteriores); representando así una condición protectora contra los problemas de internalización en las niñas que asisten a la escuela infantil, pero incrementando la probabilidad de que sufran dichos problemas en edades posteriores (Golombock y Fivush, 1994) cuando se dan otras condiciones de riesgo, como es la exposición al maltrato.
- La situación de riesgo en la que se encuentran las niñas entre los 6 y los 16 años parece ser menos visible para el profesorado; probablemente debido a su menor tendencia a la externalización. Tendencia que podría estar relacionada con el hecho de que las niñas tengan menos riesgo de sufrir situaciones de gravedad media (que parecen ser las más visibles y afectar en mayor grado a la adaptación escolar), pero más riesgo de sufrir situaciones de máxima gravedad, entre las que se incluye el abuso sexual y la explotación, a las que tienden a responder con trastornos de

internalización. Conviene tener en cuenta, en este sentido, la necesidad de prestar una especial atención a estos casos menos visibles, pero que tienden a convertirse en los más graves.

PAUTAS PARA REDUCIR EL RIESGO DE MALTRATO INFANTIL Y SUS CONSECUENCIAS

En función de lo anteriormente expuesto se deduce que para prevenir el maltrato infantil y curar a los niños y a las niñas que lo han sufrido de sus destructivos efectos, conviene situar la intervención a distintos niveles (en el macrosistema social, en el microsistema familiar y su relación con el resto de la sociedad, en el microsistema escolar, en los adultos con riesgo de maltrato, en los niños y niñas maltratados/as...), orientándola en torno a los siguientes objetivos:

- Desarrollar la conciencia de los derechos de los niños y las niñas y su necesidad de protección, incluyendo en este sentido la necesidad de *sustituir el castigo violento por otras formas alternativas de disciplina,* basadas en la comunicación, que les enseñen a respetar ciertos límites y controlar su propia conducta.
- *Erradicar las condiciones de pobreza y exclusión social en las que viven determinadas familias,* condiciones que incrementan el riesgo de maltrato infantil y que tienden, además, a ser transmitidas de generación en generación. La superación de estos dos graves problemas de nuestra sociedad debe también ser planteada a múltiples niveles, incluyendo entre ellos el desarrollo de nuevos esquemas de comunicación entre la escuela y las familias de riesgo; que permitan a dichas familias acercarse a la escuela sin temor, para colaborar en lo que debe ser percibido como un objetivo compartido: la mejora de la calidad de la vida de las personas que interactúan en el proceso educativo (niños y niñas, padres y madres, profesores/as...).
- *Mejorar la capacidad educativa de los padres y las madres,* de forma que puedan garantizar las tres condiciones básicas de las que depende la calidad de la educación familiar:
  - un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que experimentan los niños con la edad;
  - una relación afectiva cálida, que les proporcione seguridad sin protegerles en exceso;
  - y una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que ayude a los hijos a respetar ciertos límites y aprender a controlar su propia conducta.

  Para ello, los adultos necesitan aprender habilidades de comunicación, de interpretación de la conducta del niño/a y de diseño o selección de situaciones educativas.
- Mejorar la *calidad de la vida familiar,* promoviendo actividades y rutinas que incrementen las oportunidades de realizar juntos actividades gratificantes, en las que tanto los adultos como los niños puedan compartir episodios positivos (en situaciones relajadas, no conflictivas), y disfrutar conjuntamente.
- *Desarrollar alternativas a la violencia reactiva y a la violencia instrumental,* tanto en los individuos, en forma de habilidades, como en el microsistema familiar, en forma de contextos y rutinas, a través de las cuales puedan expresarse las tensiones y resolverse los conflictos (a través de la comunicación, la negociación, la mediación...) de forma constructiva.

- *Enseñar a rechazar la violencia,* para lo cual los adultos deben renunciar a utilizarla entre ellos o con aquellos a los que se supone deben educar. Lo cual es, por otra parte, incompatible con la permisividad, con la tendencia a mirar para otro lado cuando el niño utiliza la violencia. Situaciones en las que es preciso emplear procedimientos de disciplina que cumplan las condiciones que se mencionan a continuación.
- *Enseñar a respetar límites a través de procedimientos no violentos,* alternativos a los esquemas coercitivos detectados como condición de riesgo. Para lo cual conviene que:
  - las normas estén definidas con coherencia y precisión y que los adultos se comporten de acuerdo con lo que exigen a los niños;
  - estimular la participación de los hijos en la definición de las normas y en la decisión de qué hay que hacer cuando no se respetan;
  - ayudar a que el niño entienda las consecuencias negativas que tiene su conducta inadecuada, a que se ponga en el lugar de las personas a las que ha podido dañar, se arrepienta, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a dicha conducta en situaciones similares.

  La eficacia educativa de la disciplina mejora cuando estos tres componentes (cognitivo, emocional y conductual) son integrados con coherencia dentro de un proceso global.
- *Desarrollar condiciones protectoras que ayuden a romper el círculo del maltrato,* el que se ha podido sufrir en el pasado o se pueda sufrir en el futuro, promoviendo relaciones basadas en el respeto mutuo, a través de las cuales construir un modelo positivo de uno mismo y de los demás, incorporando en la propia identidad el compromiso de no maltratar a nadie, y desarrollando habilidades de afrontamiento emocional y de resolución de conflictos sociales.
- *Proporcionar a los niños y niñas que han desarrollado modelos básicos negativos, experiencias de interacción con adultos que tengan una adecuada disponibilidad psicológica,* con los cuales puedan aprender: a confiar en sí mismos y en los demás, a predecir, interpretar y expresar sus emociones, así como a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de otras personas. Para lo cual, con frecuencia suele ser preciso, establecer un contexto protegido en el que puedan expresar sus dificultades sin miedo ni ansiedad y obtener la ayuda necesaria para conceptualizar adecuadamente el maltrato, superando los fuertes sentimientos de culpabilidad e infravaloración que con frecuencia origina.
- *Enseñar a los niños y niñas maltratados a orientar la conducta hacia la consecución de objetivos constructivos,* ayudándoles a: plantearse objetivos realistas; poner en marcha acciones adecuadas para conseguirlos; esforzarse superando los obstáculos que pueden aparecer; y reconocer el progreso de forma optimista aunque los resultados estén todavía lejos de los deseados. Para ayudar a afrontar el éxito y el fracaso conviene que los adultos cuiden los mensajes que dan al niño en dichas situaciones, de forma que resulten positivos y alentadores y enseñen a relativizar ambos resultados.
- *Prevenir la exclusión social de los niños maltratados, ayudándoles a*

establecer relaciones adecuadas con sus compañeros, en las que aprender a colaborar y negociar los vínculos sociales; y conseguir amigos, una de las principales fuentes de apoyo emocional que los niños encuentran en la escuela. Para lo cual conviene enseñarles a ponerse en el lugar de los demás, colaborar desde un estatus de igualdad, expresar aceptación y reducir las frecuentes conductas de rechazo que suelen expresar.

BIBLIOGRAFÍA

ABER, J.; ALLEN, J.: «Effects of maltreatment on young childrens socioemotional development: An attachment theory perspective», en *Developmental Psychology,* 23, 3 (1987), pp. 406-414.

ABER, L.; ALLEN, J.; CARLSON, V.; CICHETTI, D.: «The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications» en: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment.* Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1989.

ABRAHAMS, N.; CASEY, K.; DARO, D.: «Teacher's knowledge, attitudes and beleifs about child abuse and its prevention», en *Child Abuse and Neglect,* 16 (1992), pp. 229-242.

ACHENBACH, T.; EDELBROCK, C.: *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile.* Burlington, University of Vermont, Department of Psychiatry, 1983.

AINSWORTH, M.: «Attachment and child abuse», en: GERBNER, G.; ROSS, C.; ZIGLER, E. (eds.): *Child Abuse. An agenda for action.* New York, Oxford University Press, 1980.

— «Some considerations regarding theory and assesment relevant to attachments beyond infancy», en: GREENBER, M.; CICHETTI, D.; CUMMINGS, M. (eds.): *Attachment in the preschool years.* Chicago, The University of Chicago Press, 1993.

BAUER, W. D.; TWENTYMAN, C. T.: «Abusing, negletful and comparison mothers' responses to child-related and non child related stressors», en *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 53 (1985), pp. 335-343.

BELSKY, J.: «Child maltreatment: An ecological integration», en *American Psychologist,* 35 (1980), pp. 320-335.

BELSKY, J; VONDRA, J.: «Child maltreatment. Prevalence, consequences, causes and interventions», en: CROWELL, D.; EVANS, I. O'Donnell, C. (eds.): *Childhood aggression and violence.* New York, Plenum Press, 1987.

— «Lessons from child abuse: determinants of parenting», en: CICCHETTI, D. y CARLSON, V. (eds): *Child Maltreatment.* Cambridge University Press, 1989.

BOWLBY, J.: *La pérdida afectiva.* Barcelona, Paidós, 1992. (Fecha de la primera edición en inglés 1980).

BRONFENBRENNER, U.: *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona, Paidós, 1987. (1979 fecha de la primera edición en inglés).

BURGESS, A.; HARTMAN, C.; MC CORMACK, A.: «Abuser to abuser: antecedents of socially deviant behaviors», en *American Journal of Psychiatry,* 144 (1987), pp. 1431-1436.

BURGESS, R.; CONGER, R.: «Family interactions in abusive, neglectful and normal families», en *Child Development,* 49 (1978), pp. 1163-1173.

BURGESS, R.; RICHARDSON, R.: «Coercive interpersonal contingencies as a determinant of child maltreatment», en: DANGEL, R.; POLSTER, R. (eds.): *Parent training: Foundations of research and practice.* New York, Guilford, 1984.

CICHETTI, D.: «How research on child maltreatment has informed the study of

child development: perspectives from developmental psychopathology», en: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment*. Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1989.

CICHETTI, D.; BEEGHLY, M. (eds.): *The development of the self during the transition from infancy trough the preeschool years*. Chicago, University of Chicago Press, 1987.

CICHETTI, D.; Carlson, V.; Braunwald, K.; Aber, L.: «The sequelae of child maltreatment», en: GELLES, R.; LANCASTER, J. (eds.): *Child Abuse and Neglect*. New York, Aldison, 1987.

CLAUSSEN, A.; CRITTENDEN, P.: «Physical and psychological maltreatment: relations among types of maltreatment», en *Child Abuse and Neglect,* 15 (1991), pp. 5-18.

CONGER, R.; BURGESS, R.; BARRETT, C.: «Child abuse related to life change and perceptions of illness», en *Family Coordinator,* 28 (1979), pp. 73-78.

CONSEJO DE EUROPA: *Recomendación 874 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa relativa a una Carta Europea de Derechos de la Infancia.* 1979.

CRITTENDEN, P.: «Childrens strategies for coping with adverse home environments», en: *Child Abuse and Neglect,* 16 (1992), pp. 329-343.

— «Research on maltreating families. Implications for intervention», en: BRIERE, J.; BERLINER, L.; BULKLEY, J.; JENNY, C.; REID, T. (eds.): *The APSAC handbook of child maltreatment*. Oaks, CA., Sage, 1996.

DÍAZ-AGUADO, M. J.: *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social.* Madrid, CIDE, 1986.

— *Escuela y tolerancia.* Madrid, Pirámide, 1996.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (Dir.): *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995.

— *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.* (Cuatro libros y dos vídeos). Madrid, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996.

— *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión. Intervención a través de la familia.* Madrid, INJUVE, en preparación.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; MARTÍNEZ, B.; ANDRÉS, T.: *El origen de la integración social y la tolerancia en niños de dos a seis años.* Madrid, Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, 2000.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R.; VARONA, B. et al.: *Niños en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela.* Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid, 1996.

— *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Un instrumento para la detección en niños y niñas de tres a seis años a través de la escuela.* Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 2000.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; SEGURA, M. P.; ROYO, P.: *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados.* Ministerio de Asuntos Sociales, 1996.

EGELAND, B.; ERICKSON, M.: «Psychological unavailable caregiving», en: BRASSARD, M.; GERMAIN, R.; HART, S. (eds.): *Psychological maltreatment of children and youth*. New York, Pergamon Press, 1987.

EGELAND, B.; JACOBITZ, D.; SROUFE, A.: «Breaking the cycle of abuse», en *Child Development,* 59 (1988), pp. 1080-1088.

EMERY, R.: «Family violence», en *American Psychologist,* 44 (1989), pp. 321-328.

FERGUSSON, D.; MULLEN, P.: *Childhood sexual abuse. An evidence based perspective*. London, Sage, 1999.

FESHBACH, N.: «Child abuse and the dynamics of human aggression and violence», en: GERBNER, C.; ROSS, C.; ZIGLER, E. (eds.): *Child abuse: An agenda for action.* New York, Oxford University Press, 1980.

FILKENHOR, D.: «Victimología infantil», en SANMARTÍN, J. (ed.): *Violencia contra niños.* Madrid, Ariel, 1999.

GARBARINNO, J.; GUTTMAN, D.; SEELEY, J.: *The psychological battered child.* London, Jossey Bass, 1986.

GEORGE, C. y MAIN, M.: «Social interactions of young abused children», en *Child Development,* 50 (1979), pp. 306-318.

GOLOMBOCK, S.; FIVUSH, R.: *Gender development.* New York, Cambridge University Press, 1994.

GRACIA, E.; MUSITU, G.: *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1993.

HART, S.; GERMAIN, R.; BRASSARD, M.: «The challenge: to better understand and combat psychological maltreament of children and youth», en: BRASSARD, M.; GERMAIN, R.; HART, S. (eds.): *Psychological maltreatment of children and youth.* New York, Pergamon Press, 1987.

HARTER, S.: «Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model», en *Human Development,* 21 (1978), pp. 34-64.

HARTER, S.; ZIGLER, E.: «The assesment of effectance motivation in normal and retarded children», en *Developmental Psychology,* 10 (1974), pp. 169-180.

HOWES, C.; ELDREDGE, R.: «Responses of abused, neglected and non-maltreated children to the behaviors of their peers», en *Journal of Applied Developmental Psychology,* 6 (1985), pp. 261-270.

JACOBSON, J.; TIANEN, R.; WILLE, D.; AYTCH, D.: «Infant-mother attachment and early peer relations: The assesment of behavior in an interactive context», en: MUELLER, E.; COOPER, C. (eds.): *Process and outcome in peer relations.* New York, Academic Press, 1986.

JUSTE, M.; MORALES, J.: «La violencia hacia los hijos dentro del ámbito familiar. Lo que opinan los españoles», en *Revista de Estudios de Juventud, Monográfico sobre Violencia y Juventud,* 42 (1998), pp. 35-46.

KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E.: «The intergenerational transmission of child abuse», en: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment.* Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1989.

KNUDSEN, D.: «Child maltreatment over Two Decades: Change or continuity», en Violence and Victims, 3 (1988), pp. 129-144.

LACHARITE, C.: «La toxicomanie des parents en tant que facteur de risque de mauvais traitements envers l'enfant», en *Apprentissage et Socialisation,* sum vol 15, 2 (1992), pp. 121-133.

LEWIS, M.; SCHAEFFER, S.: «Peer behavior and mather-infant interaction», en: LEWIS, M.; SCHAEFFER, S. (eds.): *The uncommon child.* New York, Plenum, 1981.

LÓPEZ, F.: *Los abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan los adultos.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994.

MAHER, P.: «School responses to child abuse cases: the reactive role», en: MAHER, P. (ed.): *Child abuse. The educational perspective.* Warwick, Oxford, Blackwell, 1982.

MCINTYRE, T.: «Teacher awareness of child abuse and neglect», en *Child Abuse and Neglect,* 11 (1987), pp. 133-135.

MAIN, M.; GEORGE, C.: «Responses of abused and disavantaged toddlers to distress in agemates», en *Developmental Psychology,* 21 (1985), pp. 407-412.

NATIONAL CENTER ON CHILD ABUSE AND NEGLECT: *Study findings: National Study of the Incidence and Severity of Child Abuse and Neglect.* Washington, U.S. Government Printed Office, 1981.

PATTERSON, G.: «The aggressive child: Victim and architect of a coercive system», en: MASH, L. et. al. (eds.): *Behavior modification and families.* New York, Brunner/mazel, 1976.

RUSSELL, A.; TRAINOR, C.: *Trends in child abuse and neglect. A national perspective.* Denver, CO, American Humane Association, 1984.

SCHLOESSER, P.; PIERPONT, J.; POERTENER, J.: «Active surveillance of child abusse fatalities», en *Child Abusse and Neglect*, 16, 1 (1992), pp. 3-10.

STRAUS, M.; GELLES, R.; STEINMETZ, S.: *Behind closed doors. Violence in the American family.* New York, Doubledey, 1980.

THOMAS, G.: «Institutional child abuse: the making and prevention of an un problem», en *Journal of Child and Youth Care*, 4, 6 (1990), pp. 1-22.

VASTA, R.: «Physical child abuse: a dual component analysis», en *Developmental Review*, 2 (1982), pp. 164-170.

WANG, C.; DARO, D.: *Currrent trends in child abuse reporting and fatalities.* Chicago, National Committee to prevent child abuse, 1998.

WHITE, R. W.: «Motivation reconsidered: the concep of competence», en *Psychologycal Review*, 66 (1959), pp. 297-323.

WOLFE, V.; WOLFE, D.: «Child abuse and neglect», en: MASH, E. Y TERDAL, D. (eds.): *Behavioral assesment of childhood disorders.* New York, Guilford Press, 1988.

WOLFE, D. A; FAIRBANK, J.; KELLY, J. A.; Bradlyn, A. S: «Child abusive parents psychological responses to stressful and nonstressful behavior in children», en *Behavior Assessment*, 5 (1983), pp. 363-371.

ZELLMAN, G.: «Linking schools and social services. The case of child abuse reporting», en *Educational Evaluation and Policy Analysis*,12 (1990), pp. 41-56.

SERVICIOS SOCIALES DE AYUDA A LA FAMILIA

ANTONIO GUTIÉRREZ RESA (*)

RESUMEN. Los servicios sociales de ayuda a la familia apenas si contribuyen a solucionar los problemas sociales que se vienen produciendo en los últimos años en los diversos modelos de familia. La prensa y la bibliografía especializada se han hecho eco de las dificultades que padecen la mayoría de las familias. Entre tanto, las prestaciones familiares de la Seguridad Social son muy escasas, aumenta la demanda de apoyo a la familia en los servicios sociales de base y las administraciones (Ministerio, CC.AA. y CC.LL.) desarrollan programas para familias desfavorecidas y en situación de riesgo social.

PLANTEANDO LAS COSAS

Cuando hablamos de servicios sociales de ayuda a la familia conviene aclarar que nos referimos tanto a prestaciones técnicas como a prestaciones de carácter económico[1]. Y como quiera que no estamos hablando de cualquier tipo de servicios, sino de servicios sociales, tendremos presente el ámbito normativo y administrativo, el sistema propiamente dicho de recursos humanos y asistenciales y el catálogo de prestaciones de los servicios sociales. Por lo tanto, se trata de un conjunto específico de intervenciones por parte de los servicios sociales públicos destinados a facilitar recursos a las personas con responsabilidades familiares y cuyo objetivo final es que las cumplan en las mejores condiciones posibles.

Los servicios sociales tardan en contemplar los cambios que se han producido en la estructura de la familia, y por esta razón no acaba de verse la necesaria adaptación que les exigen los hechos: cambio de la familia troncal tradicional por la familia nuclear reducida (media de 3,3 miembros y 1,6 hijos), asunción ahora de determinadas funciones, correspondientes tradicionalmente a la familia, por el Estado y la Comunidad, democratización de la familia y cambios de papel en la misma. Añadiríamos el cambio en el modo de entender el

(*) Universidad de Zaragoza.

(1) Bibliografía básica: M. JUÁREZ: *V Informe sociológico sobre la situación social de España, Vol. 2.* Madrid, Fundación FOESSA, 1994; M. C. ALEMÁN BRACHO y J. GARCÉS FERRER (Dirs.): *Administración social: servicios de bienestar social.* Madrid, Siglo XXI, 1996; M. C. ALEMÁN BRACHO y J. GARCÉS FERRER (Coords.): *Política Social.* Madrid, McGraw-Hill, 1997; A. GUTIÉRREZ RESA: *Acción Social No Gubernamental.* Valencia, Tirant lo Blanch, 1997; A. GUTIÉRREZ RESA y J. GARCÉS FERRER: *El sistema de los servicios sociales en las ciudades y Comunidades Autónomas.* Valencia, Tirant lo Blanch, 2000.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

TABLA I

Tipología de los Servicios Sociales en España

	Servicios Sociales generales *Prestaciones básicas y Específicas*		**Servicios Sociales especializados**	**Prestaciones económicas individualizadas**
Características	Dirigidas a toda la población Se prestan cerca del propio domicilio Dependen de entes públicos locales	Dirigidas a determinados colectivos Se prestan cerca del domicilio	Dirigidos a determinados colectivos Se prestan lejos del domicilio en Centros especializados Dependen de entes públicos y privados	Menor peso que las prestaciones en especie Van dirigidas a determinados individuos/ colectivos en situación de extrema necesidad
Prestaciones	Información y orientación Prevención e inserción social Ayuda a domicilio Prestaciones de alojamiento y convivencia	Prevención e inserción Ayuda a domicilio Convivencia familiar y social	Rehabilitación médico-funcional Atención psicosocial Formación y/o recuperación profesional Estimulación precoz	Pensiones de asistencia social Subsidio de movilidad y compensación Pensiones no contributivas Programa de Rentas Mínimas de Inserción (Comunidades Autónomas)

Fuente: José Barea Tejeiro[2].

papel de la mujer en casa y en el trabajo, lo que supone una visión diferente del hombre en el contexto familiar.

> Este conjunto de cambios que se vienen experimentando de forma sensible en la familia española desde la década de los setenta, y que algunos ya entonces llegaron a interpretar como una crisis, temiendo que pudiera poner en peligro incluso su supervivencia, no ha tenido ni mucho menos esos efectos catastróficos. La familia representa hoy para el 99% de los españoles uno de los valores más importantes, por encima del trabajo, amigos y tiempo libre, religión y política[3].

Los servicios sociales de ayuda a la familia, sin pretender ordenar ni directa ni indirectamente la vida privada, pretenden colaborar en la solución de los problemas comunes, de las dificultades que padecen la mayoría de las familias. En definitiva, nos estamos refiriendo a familias con hijos a cargo, sin olvidarnos de aquellas familias que padecen especiales dificultades por albergar en su seno a personas enfermas o dependientes, hijos con disminuciones físicas o psíquicas, o familiares con otros problemas (ludopatías, drogodependencias, alcoholismo, etc.).También mencionaremos

(2) José Barea Tejeiro (dirección): *El gasto público en servicios sociales en España.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997, p. 83.

(3) Francisco Andrés Orizo y Javier Elzo (Directores): *España 2000, entre el localismo y la globalidad, La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981-1999.* Madrid, Fundación Santa María-Universidad de Deusto, 2.000, pp. 14 y 107-156.

la violencia en las unidades familiares, así como la atención a las familias desfavorecidas y en situación de riesgo social.

EL PASADO DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE APOYO A LA FAMILIA EN ESPAÑA

En el pasado los servicios sociales de apoyo a la familia fueron primero subsidios familiares (1938), Plus familiar (1945), y prestaciones familiares con cargo a la Seguridad Social (1966), sin faltar ayudas no periódicas y aportaciones de carácter finalista a familias para atender diversas necesidades, vinculadas a la Asistencia Social y gestionadas por el Instituto Nacional de Asistencia Social. En otros términos, en 1967 un trabajador con cónyuge y un hijo podía recibir unas prestaciones equivalentes al 19,8% del salario mínimo interprofesional[4].

Con la Ley 26/1985 en el campo de las prestaciones familiares se suprime la asignación periódica por cónyuge a cargo. Lo que sucede es que se imponen los criterios económicos provocando una vez más que la historia de las prestaciones familiares siga «su marcha inexorable hacia la ineficacia«[5]. En el año 1985 el mismo trabajador citado antes tenía unas prestaciones que suponían el 1,7% del salario interprofesional. En consecuencia las prestaciones familiares se encontraban casi al borde de la desaparición. Es más, en el mismo año (1985) el porcentaje de las prestaciones familiares sobre el total de gastos de la Seguridad Social era de 1,42% cuando en 1972 se alcanzaba el 19,90%.

La conclusión que podemos adelantar es que las prestaciones de protección a la familia son insignificantes en España y que hablar de protección a la misma por parte del sistema podía considerarse un eufemismo. Con la citada Ley 26/1985 de 31 de julio, no mejoran las prestaciones familiares, se contemplan prioritariamente las pensiones y el desempleo, y se ajusta el gasto de tal modo que las prestaciones familiares se ven afectadas muy negativamente. En 1985 se suprime la asignación mensual por esposa y se continúa con la congelación desde 1971 de asignar 250 pesetas mensuales por hijo.

Se mantiene el criterio de que las prestaciones familiares se contemplen en el sector contributivo de la Seguridad Social y no se hagan extensivas al resto. En consecuencia no se cumple el objetivo de la universalización. Tampoco se tienen en cuenta las llamadas cargas familiares que generan necesidades y gastos añadidos, y que podrían encontrar acomodo fuera de la Seguridad Social, financiándose con cargo a los recursos fiscales.

El retraso en la universalización de las prestaciones familiares respecto de otros países era difícilmente superable. Las prestaciones familiares no sólo debían ser universales sino que se debía elevar su cuantía hasta niveles más satisfactorios. «De ahí que las propuestas de universalización se completen con la limitación de los beneficiarios, en función de no sobrepasar un cierto nivel de renta»[6]. De este modo se hace caso omiso de los problemas de las familias, acentuando la consideración individualizada de los participantes en el sistema contributivo. Los expulsados del sistema contributivo eran atendidos por obsoletas técnicas asistenciales, como es el caso de la vejez e invalidez no cubiertas por la Seguridad Social y sí por el Fondo

(4) Sin embargo el complemento del subsidio de maternidad establecido por el Decreto 2310/1970, de 20 de agosto, con cargo al Fondo Nacional de Protección al Trabajo a favor de las trabajadoras madres de familia numerosa, no lo había obtenido ninguna potencial beneficiaria, cinco años más tarde (1975).

(5) Demetrio Casado Pérez: *Perspectivas de la Seguridad Social Española*. Madrid, Acebo, 1988, pp. 96-98.

(6) Cfr. Nota anterior: p. 97. En el año 1987 las cifras de paro suponían alrededor del 20% de la población activa.

Nacional de Asistencia Social y las prestaciones que establece la Ley 13/1982 de 7 de abril a favor de las personas minusválidas.

Las prestaciones familiares no cumplen una función de sustitución, sino de compensación por las necesidades y gastos añadidos que suponen las cargas familiares. Es lo que acabamos de exponer por no haberse planteado la universalización de las citadas prestaciones en el marco del sector no contributivo. Sin embargo ya entonces se contemplaba que también podían cumplir una función demográfica. No obstante, los hechos nos sacan de dudas porque 250 pesetas mensuales por hijo y 1.050 pesetas complementarias no iban a lograr traer más hijos al mundo.

Los cambios en la familia parecen haberla fortalecido y no debilitado. Diríamos incluso que, han sido los problemas del Estado de Bienestar los que han hecho reaccionar al grupo familiar fortaleciendo sus mecanismos de apoyo mutuo, cuando no han existido alternativas por parte de las instituciones públicas. Luego no es fácil explicar porqué ha sucedido así, aun cuando en 1985-88 la familia no gozara de buena prensa. Quizás «...algo tendrá que ver, sin duda, el excesivo énfasis que el régimen político precedente puso en la institución familiar»[7].

Iniciada la última década del siglo XX, la Ley 26/1990 de 20 de diciembre y el Real Decreto 356/1991 de 15 de marzo, establece, que las asignaciones familiares por hijo a cargo se concedan en función de los recursos, al mismo tiempo que aumenta la cuantía de las mismas. Se trata de prestaciones económicas, en la modalidad contributiva y no contributiva, por cada hijo menor de 18 años o mayor de esa edad si está afectado por una disminución de grado igual o superior al 65% y que esté a cargo del beneficiario. La Ley no considera hijo a cargo cuando éste trabaje por cuenta propia o ajena o perciba una pensión contributiva, procedente de un régimen público de protección social, distinta de la pensión de orfandad. Los nietos y hermanos del causante, titulares de pensión a favor de familiares, quedan equiparados, a estos efectos, a pensionistas de orfandad. La asignación económica por hijo a cargo menor de 18 años, según el nuevo sistema, asciende a 36.000 pesetas anuales (3.000 pesetas al mes por hijo) desde el año 1991.

TABLA II

Importe mensual de la prestación familiar
(son 12 mensualidades sin pagas extraordinarias)

AÑO	MENORES DE 18 AÑOS		MAYORES DE 18 AÑOS	
	No minusválidos	Minusválidos	>=Al 65%	>=Al 75% y 3ªPersona
1991	3.000	6.000	26.000	39.000
1992	3.000	6.000	30.000	45.000
1993	3.000	6.000	31.000	47.295
1994	3.000	6.000	32.635	48.955
Desviación 0,9%	0	0	285	425
IPC Total 1994	3.000	6.000	32.920	49.380

(7) Cfr. Nota anterior: p. 98.

ACTUALIDAD DE LA FAMILIA Y DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE AYUDA A LA UNIDAD FAMILIAR (Prensa y Bibliografía)

Decíamos en el primer apartado que los servicios sociales deben adaptarse rápidamente a los cambios producidos en la estructura familiar, y que deben colaborar en la solución de los problemas comunes, de las dificultades que padecen la mayoría de las familias.

La actualidad de la familia es un hecho que tenemos ocasión de comprobarlo en los medios de comunicación y sobre todo en las publicaciones especializadas.

SOBRE LA ACTUALIDAD DE LA FAMILIA

Hemos tomado la prensa y la bibliografía que específicamente versan sobre la familia como dos indicadores que pueden reflejar la preocupación que existe por los problemas sociales que afectan a los diversos modelos de familia en España. A pesar de que se trata de dos elementales formas de aproximación, ya indican las muestras con cierta claridad que existe base empírica para poder profundizar sobre el tema que nos ocupa.

LA FAMILIA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (Prensa)

La igualdad y las responsabilidades familiares compartidas se plantean con cierta frecuencia porque «una mujer que se ocupa de las responsabilidades familiares durante una serie de años nunca se recupera en el nivel laboral. Que la cuestión de la maternidad es el tema no resuelto de la justicia de género»[8]. Diríamos que resulta difícil sacar a la familia de la caverna platónica, y que ahora rememora Saramago, a pesar de que existe una Ley de Conciliación de la vida familiar y laboral. Tal y como comentamos, los servicios sociales para la familia no pretenden ordenar indirectamente la vida privada, pero ayudan a crear más familias, que sean más numerosas, así como a solucionar problemas comunes a todas ellas. Hablamos de problemas como salir a trabajar las mujeres porque los hombres no ganan el dinero que necesita la familia para sobrevivir; de que los niños han dejado de ser «centros de beneficios» y han pasado a ser «centros de coste»; de que nadie cuida a los niños y hay que dejarlos solos porque los servicios de guardería y otros consumirían la mayor parte del salario de la madre e invalidarían así el objetivo principal de ir a trabajar; de que, en definitiva, la economía fuerza a reorganizarse a la familia[9].

Compatibilizar la atención a la familia con la organización profesional y laboral de la sociedad española, era ya el objetivo de la «nueva política de apoyo a la familia» en el año 1997[10]. Cada vez más la familia aparece con unas funciones de atención a los hijos y personas mayores; y por tales motivos en 1997 apuntan a incrementar sustancialmente las deducciones por hijo en el IRPF, incluidos los casos de menores en régimen de acogimiento. Igualmente se propone conceder ayudas por guardería a aquellas unidades familiares con bajos ingresos y que trabajen ambos cónyuges, así como deducciones fiscales para incentivar que las personas mayores permanezcan en el entorno familiar.

La familia como mecanismo activo de solidaridad y de garantía frente a la exclusión social también ha sido objeto de estudio[11]. Sin embargo, la protección a la

(8) JOSUNE AGUINAGA ROUSTAN: «El precio de un hijo», en *El País*, 9 de enero de 2001.

(9) LESTER C. THUROW: «La familia tradicional está en proceso de extinción», en *El País*, 3 de febrero de 1997 (Opinión).

(10) *El País*, 4 de abril de 1997.

(11) *Heraldo de Aragón*, 27 de mayo de 2000.

familia, se dedica en nuestro país el 0,4% del Producto Interior Bruto, mientras otros países europeos sobrepasan el 20% del PIB. Y eso sin contar con que el 1% de los mayores españoles reciben servicios sociales de ayuda a domicilio (SAD).

La urgencia de las subvenciones para apoyar la natalidad ha sido objeto de controversias en el año 2000. «Quien gane 50 millones de pesetas al año recibirá del Estado un cuarto de millón si tiene gemelos, y medio millón si tiene trillizos, mientras que el humilde matrimonio de administrativos que, con un sueldo de dos millones, decida tener su primer hijo, no recibirá nada»[12]. En semejante situación, con 1,07 hijos por mujer en edad fértil se ha recordado que el incremento de la población depende de los inmigrantes. Mientras unas familias pueden estar preocupadas por el llamado síndrome del hijo único, otras familias numerosas ni tienen televisión porque «la fiesta, o la noticia, son cada día sus niños»[13].

«La familia: pariente pobre de la protección española». Si como hemos dicho gastamos en la función familia el 0,4% del PIB frente al 2,2% de media en la UE, la distancia que nos separa es grande[14]. En tal sentido la escasa atención que se presta a la familia en materia de servicios sociales hace comprensibles algunas medidas tomadas por las Comunidades Autónomas. Precisamente el Parlamento Vasco cerraba el 27 de diciembre su período de sesiones aprobando una renta mínima de 61.845 pesetas al mes (75% del salario mínimo interprofesional) para las familias más pobres[15].

Los breves comentarios que hemos entresacado de la prensa, ponen de manifiesto los principales problemas existentes en materia de servicios sociales de apoyo a la familia. Y aunque recientemente se han aprobado medidas de protección familiar, tales como el decreto ley de conciliación laboral familiar, las reducciones en el IRPF y en el impuesto de matriculación[16], son sólo medidas puntuales que no desarrollan un conjunto de servicios sociales integrados de protección a la familia.

La familia en la bibliografía especializada[17]

Guy Ausloos en «Las capacidades de la familia»[18] y como terapeuta familiar, reflexiona sobre catagorías como el tiempo, que necesitan las familias para observar, experimentar, cambiar. Posiblemente le crisis que hayan padecido las familias, les ha obligado a auto-gestionar el tiempo para adaptarse. El resultado para algunos es que la familia no ha cambiado porque apenas si nos manifiesta cambios visibles importantes. Sin embargo han solucionado los problemas con sus capacidades. Naturalmente, nos referimos a problemas internos y no aquellos que se imponen a ellas como el paro, la enfermedad, un accidente, un incendio, una quiebra,

(12) Miguel Á. Fernández Ordóñez: «Subvenciones de urgencia», en *El País*, 15 de enero de 2000 y 2 de febrero de 2000.

(13) *El País*, 15 de febrero de 2000.

(14) Cándido Méndez (Secretario General de UGT): «La familia: pariente pobre de la protección española», en *El País*, 3 de marzo de 2000.

(15) *El País*, jueves 28 de diciembre de 2000.

(16) Las familias numerosas (de tres o más hijos) que compren cualquier tipo de vehículo, a excepción de los biplaza y de los *jeep* o todoterreno, pagará el 6% en concepto de impuesto de matriculación y no el 12% como es la norma general, teniendo que cumplimentar una serie de requisitos añadidos.

(17) Presentamos una selección de estudios que tratan sobre la familia y sobre la incidencia en los servicios sociales de apoyo a la familia.

(18) Guy Ausloos: *Las capacidades de la familia*. Barcelona, Herder, 1998, pp. 27, 30, 40, 53, 67 y 127.

etc[19]. Ahora bien la capacidad para resolver los problemas internos, puede proporcionar cierta disposición y hasta competencia para afrontar los que le vienen impuestos de fuera.

Víctor Pérez Díaz-Díaz y otros[20], plantean en *Familia y sistema de bienestar*, la contribución de aquélla al bienestar. Aunque el estudio se limita al análisis de la intervención pública y privada en las cuatro áreas de protección social más importantes como desempleo, pensiones (de vejez), sanidad y educación, se centra entre otros sectores en la familia. La contingencia del paro lleva consigo un aumento de su dependencia respecto de la familia; en el caso de los pensionistas la dependencia de apoyo y compañía de la familia sigue siendo determinante[21]. Y no olvidemos que:

> La familia interviene de una u otra forma en casi todos los procesos de servicios sanitarios, desde el acompañamiento del paciente en sus visitas al médico de atención primaria hasta la averiguación de información relativa al enfermo y su dolencia, pasando por la atención al afectado cuando éste se halla en baja laboral, bien en su domicilio, bien en alguna instalación hospitalaria.

Inés Alberdi en *La nueva familia*[22] vaticina nuevas demandas de la familia y más y nuevos servicios sociales de apoyo a la familia, aunque se plantea quién y cómo debemos hacernos responsables de los dependientes: si la familia o cada uno individualmente. Subraya el habitual recurso a la ayuda familiar en nuestro país cuando plantea el cuidado de los niños: «hay dos razones que lo explican, una es la escasez de guarderías y centros de atención para la infancia y otra es la oportunidad del cuidado de las abuelas». Se hace eco de la escasa ayuda estatal a la familia y más cuando el empleo femenino plantea cambios en el seno de aquella. Las repercusiones se harán notar en el futuro de los cuidados de la vejez en las familias actuales añadiendo la pérdida del sentido de obligación respecto de las personas mayores.

Lola Simón Alfonso y Mª. Montserrat Rejado Corcuera en *Familias y Bienestar Social*[23] subrayan que ambos conceptos han estado unidos. Y para demostrarlo hacen un recorrido desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, acerca de la protección a la familia en Europa (Salario Familiar, Subsidios Familiares/prestaciones familiares y subvenciones) saliendo al paso de los diversos modelos de familia en Europa (familias de hecho, familias monoparentales, hogares unipersonales, familias reconstituidas), sin olvidar la exclusión y pobreza que padecen numerosas familias. En los inicios del siglo XXI indica que es necesaria la actualización de recursos y prestaciones complementarios para las familias además de dar primacía al derecho social del individuo,

---

(19) Cfr. MAURIZIO COLETTI y JUAN LUIS LINARES (compiladores): *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. Barcelona, Paidós, 1997.

(20) VÍCTOR PERÉZ-DÍAZ; ELISA CHULIÁ y BERTA ÁLVAREZ-MIRANDA: *Familia y sistema de bienestar*. Madrid, Fundación Argentaria, 1998, pp. 31, 77, 112.
Cfr. VÍCTOR PÉREZ-DÍAZ: «Sistema de bienestar, familia y una estrategia liberal comunitaria», en SANTIAGO MUÑOZ MACHADO, JOSÉ LUIS GARCÍA DELGADO y LUIS GONZÁLEZ SEARA (Directores): *Las Estructuras del Bienestar en Europa*. Madrid, Escuela Libre, 1999, pp. 745-759.

(21) Cfr. JULIO IGLESIAS DE USSEL: «Familia y estructuras de solidaridad en España», en SANTIAGO MUÑOZ MACHADO, JOSÉ LUIS GARCÍA DELGADO Y LUIS GONZÁLEZ SEARA (Directores): *Las Estructuras del Bienestar en Europa*. Madrid, Escuela Libre, 1999, pp. 761-777.

(22) INÉS ALBERDI: *La nueva familia*. Madrid, Taurus, Madrid, 1999, pp. 91-92, 108-109, 151, 180-184, 260-262 y 338-346.

(23) LOLA SIMÓN ALFONSO y Mª. MONTSERRAT REJADO CORCUERA (Coordinadores): *Familias y Bienestar Social*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2000, pp. 12 y 15-114.

frente al concepto de subsidiariedad, puesto que esta sería la vía de la universalización. Hace mención a la legislación europea de protección a la familia y conciliación de la vida familiar y laboral: protección a la maternidad, permisos parentales, servicios para el cuidado de menores y mayores. Según Lola Simón «la filosofía que debe regir las transferencias sociales no puede basarse exclusivamente en la sustitución de la solidaridad familiar en ausencia de ésta, ya que si la solidaridad intergeneracional es un deber de la familia para con sus miembros, no es menor el deber de la sociedad para con sus ciudadanos».

Lluís Flaquer en *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*[24] nos presenta las intervenciones de la Administración pública para facilitar recursos a las personas con responsabilidades familiares a fin de que puedan desempeñar las mismas en mejores condiciones. Concreta la protección económica de las familias (subsidios familiares y el IRPF) así como el conjunto de servicios y medidas que pueden conciliar la vida laboral y familiar (guarderías y educación preescolar, descanso y prestaciones por maternidad, las excedencias parentales; flexibilidad laboral y reducción de tiempo de trabajo extrafamiliar, horarios comerciales, escolares y de servicios públicos compatibles). Destacaríamos de su trabajo y en referencia a España que mientras los subsidios familiares están destinados a las familias con menos recursos, las desgravaciones fiscales apuntan a capas sociales medias y altas. Destaca que en España la familia no ha llegado a concebirse como una unidad de reproducción centrada principalmente en el niño, mientras se sigue manteniendo un modelo familiar del «varón sustentador» que discrimina a las mujeres como trabajadoras pero no como madres. Lo más razonable sería aplicar medidas que tiendan a mejorar el bienestar de las familias en general[25].

Enrique Martín López en *Familia y Sociedad*[26] aborda el caso de España en un apartado titulado «El caso español: desprotección económica», comienza indicando que «La política española es la más claramente contraria a la familia...» y acaba diciendo que las prestaciones económicas y protección a la familia no han servido para protegerla[27].

José Félix Tezanos en *Escenarios del nuevo siglo*[28], reserva las últimas 100 páginas a la familia. El crecimiento de la demanda de cuidados de adultos (54%), niños (24%) y personas ancianas (22%) puede ir creciendo y sustituyendo a las funciones meramente económicas de provisión de bienes en el seno de las familias; sin embargo de cara al futuro la protección y cuidado de personas dependientes (ancianos, minusválidos, etc.) alcanza un valor ponderado de 17,1% ocupando el último puesto de las seis principales tendencias. La conclusión es que «En España, el desarrollo de una política familiar acorde con las necesidades de las familias es

---

(24) Lluís Flaquer: *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona, Fundación «la Caixa», 2000, pp. 50-77.

(25) Cfr. Gösta Esping-Andersen: «Estados de Bienestar y familias», en Santiago Muñoz Machado, José Luis García Delgado y Luis González Seara (Directores): *Las Estructuras del Bienestar en Europa*. Madrid, Escuela Libre, 1999.

(26) Enrique Martín López: *Familia y Sociedad*. Madrid, Instituto de Ciencias de la Familia, RIALP, 2000, pp. 281-284.

(27) Ángel Estrada; Ana Buisán: «El gasto de las familias en España», en *Estudios económicos*, 65 (1999), pp. 36-57.

(28) José Félix Tezanos (ed.): Escenarios del nuevo siglo. Madrid, Sistema, 1999; María Ángeles Durán en Op.cit. pp. 413 y 418; María Rosario Sánchez Morales en Op. Cit. p. 455; Gotzone Mora Temprano en Op. Cit. p. 483.

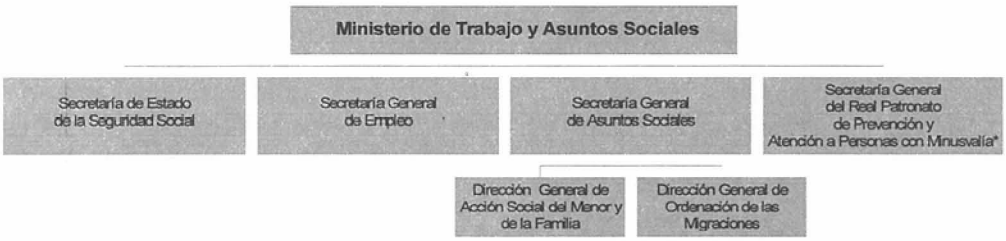
una de las prioridades más inmediata. Sus perceptores deben ser los distintos modelos de familias y su diseño debe realizarse desde una perspectiva globalizada. En nuestro país deben incrementarse los servicios sociales en cantidad y calidad. La sociedad demanda nuevas prestaciones que permitan compatibilidad del trabajo, familia y ocio».

La síntesis bibliográfica que hemos presentado nos indica claramente que el contexto social de la familia ha cambiado y que ella misma sigue siendo pieza fundamental del bienestar de sus miembros.

LOS SERVICIOS SOCIALES DE AYUDA A LA FAMILIA

Comenzaremos por decir en este apartado, que la estructura ministerial de ayuda a la familia en España tiene el rango que mostramos a continuación, y que se corresponde con la escasa importancia que cobra el apoyo a la familia.

GRÁFICO I
Organigrama Ministerial de Apoyo a la Familia



(*) El Real Patronato desde el 1 de enero de 2001 es Organismo Autónomo.

En la actualidad los servicios sociales propiamente dichos de apoyo a la familia son aquellos que atienden a familias que padecen situaciones muy desfavorables. Se desarrollan en colaboración con las CC.AA. y los Ayuntamientos. Luego estaríamos hablando del único apoyo que tienen las familias desde la Administración Ministerial.

Los servicios sociales tal y como se han definido también pueden materializarse en:

- Programas para familias desfavorecidas y en situación de riesgo social además de las subvenciones que reciben organizaciones no gubernamentales dedicadas a la familia. Se trata de servicios sociales que, tal y como hemos anunciado en el párrafo anterior, los propugna y financia la Administración Pública (Ministerio de Asuntos Sociales, Comunidades Autónomas y Entes Locales);
- Desde los servicios sociales de base se contabiliza el apoyo a la familia;
- También existen servicios sociales de empresa que tratan de conciliar la vida familiar y laboral;
- Finalmente debemos contar con las prestaciones familiares de la Seguridad Social universalistas.

ATENCIÓN A FAMILIAS DESFAVORECIDAS Y EN SITUACIÓN DE RIESGO SOCIAL

Desde 1997 existe un programa dirigido específicamente a la unidad familiar, en el que colaboran al 50% el Ministerio de

Asuntos Sociales y las Comunidades Autónomas con las Corporaciones Locales. El objetivo consiste en intervenir en 3.440 núcleos familiares socialmente desfavorecidos y en situación de riesgo social.

El Programa se dotaba con 130.000.000 pesetas por parte del Ministerio para financiar programas complementarios de los servicios sociales en zonas desfavorecidas, y las CC.AA.-Entes Locales 265.382.204 pesetas.

TABLA III
Aportaciones de las tres Administraciones

ADMINISTRACIÓN	Aportación (pts.)	%
CC.AA./CCLL	265.382.204	67.12
MTAS	130.000.000	32,87
Totales	395.382.204	100

Los 30 Proyectos cofinanciados por el Ministerio, 15 Comunidades Autónomas y 74 Corporaciones Locales se clasifican del siguiente modo:

– Intervención individual o grupal de carácter socioeducativo (se les facilita habilidades de atención, cuidado y educación para atender a menores, así como mejorar la capacidad de las familias para relacionarse);

– Intervención integral en familias de zonas o barrios desfavorecidos (desarrollo de actuaciones de inserción laboral para superar la exclusión);

– Ocio y tiempo libre dirigidos a menores en situación de riesgo (contemplan actuaciones con sus familias);

– Atención terapéutica a familias desfavorecidas en situación de crisis (se les proporciona recursos económicos)[29].

Los programas citados de atención a las familias desfavorecidas tienen su continuidad en 1998 y contaron con 200.000.000 pesetas; en 1999 los programas dispusieron de 251.500.000 pesetas incluyendo esta vez a Ceuta y Melilla (1.500.000 pesetas).

En el año 2000 la *Conferencia Sectorial de Asuntos Sociales* de 8 de febrero de 1999 acuerdan los criterios objetivos de distribución de varios créditos presupuestarios, destinados a subvenciones para la realización de programas de servicios sociales. Se toma como base los porcentajes de participación resultantes de la aplicación de los criterios de distribución para el desarrollo de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales de Corporaciones Locales[30]:

Población:	90%
Dispersión:	1,5%
Grandes urbes:	0,7%
Población dependiente:	2,3%
Superficie:	5%
Insularidad:	0,5

Las ONG que reciben subvenciones con cargo al IRPF («Otros fines de interés social»), y que figuran entre las diez primeras que más dinero reciben son: Unión Nacional de Asociaciones Familiares con 18.000.000 pesetas y la Asociación de Atención y Mediación a la Familia en Proceso de cambio con 17.700.000 pesetas. Se trata de subven-

(29) Memoria de 1997 sobre *Programa de atención a familias desfavorecidas y en situación de riesgo social.*

(30) El índice resultante se modifica con el de pobreza relativa, multiplicado por 33,54. Se garantiza una cuantía mínima del 1,5% para la Comunidad de La Rioja (BOE, núm 57, Martes 7 de marzo de 2000).

ciones que reciben las ONG, que son destinadas a los programas de Infancia y Familia, y que deben cumplir una serie de prioridades y requisitos estrechamente relacionados con la compatibilidad familiar-laboral, adecuado trato a los niños y situaciones extremas que padecen determinadas familias[31].

TABLA IV

Datos globales de programas para familias en situaciones especiales. Año 2000

PROGRAMAS	COSTE TOTAL	APORTACIÓN CC.AA.	APORTACIÓN MTAS	Nº PROYECTOS	FAMILIAS BENEFICIARIAS
Familias en Dificultad	3.353.950.562	2.053.950.562	1.3000.000.000	178	20.649
Familias Monoparentales	594.601.488	394.601.487	200.000.000	83	3.086
Orientación y/o Mediación	639.999.433	339.999.433	300.000.000	42	9.283
Violencia	505.572.091	305.572.091	200.000.000	37	2.704
TOTAL	5.094.123.574	3.094.123.573	2.000.000.000	340	35.722

SERVICIOS SOCIALES PARA CONCILIAR LA VIDA FAMILIAR Y LABORAL

En este apartado los servicios sociales contemplan a aquellas familias en las que trabajan las dos personas adultas, familias unipersonales, multipersonales sin núcleo, de nido vacío, etc. cada vez más frecuentes. Se trata de servicios sociales propiciados por la Ley 39/99, de 5 de noviembre para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras[32].

La familia con dos personas adultas y con dos niños/as a su cargo y un padre como único proveedor ha cambiado. Debido a que la aportación económica del hombre es insuficiente la mujer se incorpora al trabajo en muchos casos. Ahora bien, es la empresa la que debe adaptarse a los cambios y flexibilizarse tanto internamente como de cara a las ofertas y demandas laborales. De llevarse a cabo la flexibilidad habrá repercusiones en la vida cotidiana de las personas y las estructuras de ayuda.

Las situaciones que se le han presentado, presentan y se le irán presentando a la familia pueden ser básicamente tres: si la mujer se hizo responsable de las actividades domésticas, si se quedó en casa y fue dependiente, y en tercer lugar si ha sido el hombre quien se ocupó de las actividades externas y generadoras de los ingresos económicos de la familia. Es bien sabido que semejante contrato ha supuesto la exclusión de las mujeres del mercado de trabajo, siendo el hombre el único responsable de sostener a la familia mientras la mujer era la responsable de las tareas domésticas y de cuidadora. Cuando la mujer se ha ido incorporando al mundo laboral no ha visto disminuidas proporcionalmente sus responsabilidades familiares. Es más, se ha tenido que reorganizar para

(31) ANTONIO GUTIÉRREZ RESA: *Rostros de la Solidaridad.* Alzira-Valencia, UNED, 2000, pp. 128-129.

(32) Ley 39/99 de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras (BOE, sábado 6 de noviembre de 1999).

combinar las responsabilidades familiares y laborales. Sin embargo, y aun a pesar de recibir la mujer un salario inferior a su pareja y con escasas oportunidades de promoción profesional, ha provocado un aumento de las mujeres en la formación reglada con mejores oportunidades de conseguir empleo; también ha provocado un aumento de la tasa de actividad, sobre todo de las mujeres casadas, y una actitud positiva hacia la incorporación de la mujer al trabajo remunerado en la población más joven. En tercer lugar apuntaremos a que hombres y mujeres compartan tanto los empleos como las responsabilidades familiares. De este modo se conseguirá un mayor equilibrio entre la familia y el trabajo permitiendo que los papeles de las mujeres y los hombres sean intercambiables.

Los servicios sociales como puente entre la familia y el trabajo deben contemplar básicamente la mejora de las infraestructuras de cuidado a niños/as, y a otras personas dependientes, así como la creación y concesión de permisos parentales adaptados a los requerimientos formativos y de cuidados. Es evidente que los servicios sociales nunca podrán suplir esa escasa hora que dedican los hombres al hogar, mientras las mujeres dedican más de cuatro horas a las necesidades familiares.

La familia necesita de apoyos, de servicios sociales, para las personas dependientes. Servicios sociales que deben vincularse a la unidad familiar y no necesariamente a la mujer que ostentó el papel de ama de casa y cuidadora. Sin embargo existe una estrecha correlación entre la actividad de las mujeres y los servicios que se dispensan para el cuidado. El porcentaje de participación de madres españolas con hijos e hijas menores de 10 años, aunque en continuo crecimiento, es sólo del 29% frente a países como Dinamarca con un porcentaje del 79% siendo inferior únicamente a Irlanda. No es de extrañar entonces que exista escasez de servicios para menores de 3 años, con plazas para menos del 5% de niños y niñas en estas edades. Las guarderías privadas y de empresas proporcionan en la actualidad el 3% de los cuidados necesarios.

Los servicios sociales de apoyo a la familia son escasos y más cuando ésta alberga en su seno a miembros dependientes. La solución suele buscarse en parientes (abuelas/os), vecinos y amigos de la familia. Sin embargo puede cambiar la situación si se procuraran servicios para menores de 3 años: guarderías infantiles de 0-6 años abiertas un mínimo de 8 horas al día y con horario flexible de apertura y cierre durante todo el año; centros que admitan a niños y niñas en edad escolar fuera de las horas de clase (de 4 a 8 horas al día); familias de acogida en casa de cuidadoras/es de niños/as («canguros») durante el tiempo de duración de la jornada de trabajo; cuidado a domicilio por parte de «canguros» o para llevar a la escuela y fuera de horarios habituales; centros de juego extraescolares o ludotecas para menores de 6 años, menos de 4 horas al día; actividades extraescolares entre los recursos educativos existentes y comedor escolar en la educación obligatoria; programas amplios de personas cuidadoras a domicilio en caso de enfermedad, vacaciones, fuera de horas de clase, incluidos los desplazamientos.

Si la responsabilidad pública debe procurar servicios y servicios sociales de apoyo a la familia con miembros dependientes (mayores y discapacitados) y sobre todo con menores de 6 años, también deben colaborar las empresas. Las personas empleadas y con responsabilidades familiares verán disminuir el estrés asociado a la doble tarea, familiar-laboral, si se adoptan medidas empresariales que hagan posible la conciliación de la vida familiar y profesional: creando guarderías en el lugar de trabajo en función de la flexibilidad de horarios o de la movilidad geográfica y funcional requerida por las personas trabajadoras con responsabilidades familiares; financiando plazas suplementarias de

guarderías en las ya existentes o bien procurando ayuda en metálico mediante becas de guardería comedor; creando y manteniendo registros de cuidadoras/es de niños/as («canguros»), ayuda a domicilio y Centros de Día; desarrollar actividades dirigidas a la infancia y a las personas mayores dependientes; habilitar salas de guardería para vacaciones escolares o para ocasiones de emergencia; financiar la custodia de hijas e hijos por asistencia, cursos de formación o por tener que hacer horas extra obligatoriamente.

Las condiciones socio-laborales, como ya sabemos de antemano, afectan a la familia. Las repercusiones no siempre son positivas y sobre todo deberemos tener en cuenta las que afectan a la mujer. Y los servicios sociales han de tener presentes los cambios y adaptarse a las exigencias de la familia. Los cambios y las nuevas prácticas se reflejan sobre todo en el tiempo de las mujeres. La flexibilidad abarca múltiples formas de empleo que incrementan las posibilidades laborales de las mujeres, aunque presentan serios inconvenientes (menos seguridad laboral, menos ingresos, menos protección y peores condiciones de trabajo).

La Ley 39/1999 de 5 de noviembre para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras completa la transposición a la legislación española de las directrices marcadas por la normativa internacional y comunitaria.

TABLA V

Ley 39/1999 de 5 de noviembre de conciliación laboral y familiar

LEGISLACIÓN ANTERIOR	LEY 39/1999 DE 5 DE NOVIEMBRE
Permiso maternidad/paternidad Ley 3/1993. Ley 42/1994 de la Seguridad Social. Art. 45.d y 48.4 Estatuto de Trabajadoras y Trabajadores. Art. 108. t 122 Ley de procedimiento Laboral.	Suspensión temporal del contrato de trabajo con subsidio público, por parto o adopción de menor de 6 años y por riesgo durante el embarazo. La duración será de 16 semanas ininterrumpidas, ampliables en caso de parto múltiple en dos semanas más por cada hijo a partir del segundo. En caso de que el padre y la madre trabajen, éste, al iniciarse el período de descanso por maternidad, podrá optar porque el padre dis- frute de una parte determinada e ininterrumpida del período de descanso posterior al parto bien de forma simultánea o sucesiva con el de la madre. Tendrá derecho al subsidio la trabajadora o trabajador cuya afiliación a la Seguridad Social sea de al menos 9 meses antes del parto y que haya cotizado 180 días en los 5 años inmediatamente posteriores. En relación con las causas de extinción del contrato de trabajo, no se computarán como faltas de asistencia las debidas a maternidad, riesgo durante el embarazo, enfermedades causadas por el embarazo, parto o lactancia. Será nulo el despido o la extinción del contrato de trabajo durante el período de suspensión del contrato por causa de enfermedad, riesgo durante el embarazo, adopción o acogimiento y desde la fecha del embarazo hasta la del comienzo del período de suspensión.
Permiso de lactancia Art. 37 Estatuto de Trabajadores y Trabajadoras.	Aplicable al padre o a la madre –en caso de que ambos trabajen– da derecho a una hora de ausencia del trabajo, divisible en dos fracciones, o bien a la reducción de la jornada diaria en media hora para la alimentación de hija o hijo menor de 9 meses.

TABLA V (continuación)
Ley 39/1999 de 5 de noviembre de conciliación laboral y familiar

LEGISLACIÓN ANTERIOR	LEY 39/1999 DE 5 DE NOVIEMBRE
Permiso de lactancia Art. 37 Estatuto de Trabajadores y Trabajadoras.	La concreción horaria y la determinación del período de disfrute del permiso de lactancia corresponderán a la trabajadora o trabajador, dentro de su jornada diaria.
Permiso para atención familiar Art. 37.5 Estatuto de Trabajadoras y Trabajadores.	La trabajadora o el trabajador que tengan a su cuidado directo algún menor de 6 años, o una persona discapacitada física o psíquica o sensorial o precisen encar-garse del cuidado directo de un familiar que por razones de edad, accidente o enfermedad no pueda valerse por sí mismo, tendrá derecho a una reducción de la jornada, entre un tercio y la mitad de ésta, con la disminución proporcional de salario. La concreción horaria y la determinación del período de la reducción de jornada corresponderá a la trabajadora o trabajador, dentro de su jornada ordinaria.
Permiso parental Ley 4/95; Art. 46.3 Estatuto de Trabajadoras y trabajadores.	Hace referencia a la excedencia por cuidado de hijas e hijos. El trabajador o trabajadora, tendrá derecho a un período de excedencia no superior a 3 años, a contar desde el nacimiento o adopción del niño o la niña. Este período será computable a efectos de antigüedad y durante él se mantendrá el derecho a la formación profesional, y especialmente con ocasión de su reincorporación. La reserva de su puesto de trabajo será sólo durante el primer año. Transcurrido este período la reincorporación será en un puesto del mismo grupo profesional o categoría equivalente. Asimismo, tendrán derecho a un período de excedencia, de duración no superior a un año, los trabajadores y trabajadoras para atender al cuidado de un familiar que por razón de edad, accidente o enfermedad no pueda valerse por sí mismo.
Permiso durante el embarazo Art. 26, Ley 31/1995 de Prevención de Riesgos Laborales.	Incluido en la protección a la maternidad. Se especifica que cuando las condiciones de trabajo puedan influir negativamente en la salud de las trabajadoras o del feto, o pueda tener repercusión en embarazo o lactancia deberán adoptarse las medidas necesarias adaptando las condiciones o el tiempo de trabajo de la trabajadora afectada. Si ello no es posible, la trabajadora deberá desempeñar un puesto de trabajo o función diferente y compatible con su estado. Si aun así no existiese puesto de trabajo o función compatible, la trabajadora podrá ser destinada a un puesto no correspondiente a su grupo o categoría equivalente conservando el conjunto de retribuciones de su puesto de origen. Finalmente, si dicho cambio tampoco es posi-ble podrá declararse la suspensión del contrato por riesgo durante el embarazo. Esta cuestión está relacionada con lo dispuesto en la Ley General de la Seguridad Social que señala que, a efectos de prestacioneseconómicas, se incluye no sólo la maternidad sino también la adopción, acogimiento y situación de riesgo por embarazo.

TABLA V (continuación)
Ley 39/1999 de 5 de noviembre de conciliación laboral y familiar

LEGISLACIÓN ANTERIOR	LEY 39/1999 DE 5 DE NOVIEMBRE
Permiso de formación Art. 23.1.b. Estatuto de Trabajadoras y trabajadores.	Se habilitan los permisos necesarios para concurrir a exámenes, elección de turno, se cursan estudios con regularidad, adaptación de la jornada para asistencia a cursos de formación profesional o la concesión de permisos con reserva del puesto de trabajo. Estos permisos individuales serán financiados, mediante convocatorias anuales, con una cantidad equivalente al salario medio durante los últimos 6 meses, sobre la base del acuerdo para la creación de la Fundación para la Formación Continua.

Aunque la Ley 39/1999 establece un claro progreso en las medidas de apoyo a la conciliación familiar y laboral se puede ampliar la variedad de los permisos parentales; flexibilizar la modalidades de organización tanto en la elección del período, como en la alternancia del beneficio para el padre o la madre; desarrollar mecanismos de continuidad de carrera concebidos para mantener los conocimientos profesionales y las perspectivas de promoción de carrera durante el permiso, remunerado o no, o el reciclaje para la incorporación.

Los servicios de apoyo a la familia deben progresar permitiendo ver las ventajas de su existencia más que el coste de los mismos. Las ventajas de los servicios sociales de apoyo a la familia encuentran el máximo argumento en que la familia y la mujer con responsabilidades familiares, son importantes colaboradores del bienestar y calidad de vida de hombres y mujeres. No pueden por tanto enfocarse los servicios sociales de apoyo a la familia para que la mujer trabajadora siga asumiendo responsabilidades familiares mientras el hombre continúa sin asumirlas.

SERVICIOS SOCIALES COMUNITARIOS DE AYUDA A LA FAMILIA

Lo cierto es que no existen en cuanto tales los servicios sociales comunitarios de apoyo a la familia. Sin embargo, conviene saber que entre las prestaciones de los servicios comunitarios o de base, la Prevención e Inserción Social que alcanza a 1.151.013 usuarios, una cuarta parte de los mismos pertenece a personas mayores y un 22% a infancia; familia, mujer y juventud suponen el 10%. En la prestación básica de alojamiento alternativo concedido a 97.508 personas, un 38% ha ido destinado a personas sin hogar y el 27% a familia. La prestación de Apoyo a la Unidad Convivencial y Ayuda a Domicilio de la que se han beneficiado 203.414 usuarios, se concentra por sectores en familia con el 21,09% y en mayores con el 49,09%. Y finalmente la prestación de Información de servicios sociales o de recursos del sistema que ha atendido a 2.451.997 personas, se concentran por sectores en la familia con el 37% y en el sector de las personas mayores con el 21%.

Se trata de prestaciones modestas por ser prestaciones básicas. No obstante, llama la atención el hecho de que desde la red de prestaciones básicas de servicios sociales el conjunto total no adquiera más importancia.

Se deben añadir una serie de equipamientos complementarios básicamente destinados a personas mayores: comedores sociales, pisos tutelados, minirresidencias, oficinas o servicios de información y centros de estancia diurna.

TABLA VI

Apoyo a la familia desde las prestaciones básicas de los Servicios Sociales de Base en España

PRESTACIONES	USUARIOS	FAMILIA
Información	2.451.995	37,29%
Apoyo a la Unidad Convivencial y SAD	203.414	21,09%
Alojamiento Alternativo	97.508	27,27%
Prevención e Inserción Social	1.151.013	15,10%

Fuente: Memoria del Plan Concertado 1998-99.

TABLA VII

Prestaciones Básicas de Servicios Sociales y Equipamientos

PRESTACIONES	EQUIPAMIENTOS
— Información y orientación: para acceder y usar los recursos sociales y prevenir desigualdades en su uso; se dirige a individuos, grupos e instituciones sobre los derechos que les corresponden; asesoramiento sobre problemas sociales a los demás servicios sociales existentes. — Ayuda a domicilio: a individuos y/o familias en su domicilio que no pueden realizar sus actividades habituales o padecen situaciones conflictivas psico-familiares. — Alojamiento y convivencia: es una alternativa para quienes carecen de ambiente familiar adecuado. — Prevención e Inserción Social: atiende a personas y grupos en situación de riesgo o marginación, con necesidades de sentirse aceptados e integrados.	— Centros de Servicios Sociales, centros de acogida y albergues — Centros de Servicios Sociales: son de carácter comunitario, dotados de equipamientos técnicos, incluidas las Unidades de Trabajo Social, y de los medios necesarios que dan soporte a las prestaciones básicas. — Centros de acogida: establecimientos residenciales no permanentes que acogen con carácter de urgencia a personas con graves conflictos convivenciales o carentes de medio familiar. — Albergues: equipamientos de carácter temporal para transeúntes sin medios económicos y otras personas marginadas.

PRESTACIONES DE LA SEGURIDAD SOCIAL Y UNIVERSALISTAS

Sin retrotraernos de nuevo al artículo 39 de la Constitución Española donde se contempla la protección social, económica y jurídica de la familia, así como de las prestaciones económicas por hijo a cargo desde 1991 (RCL 1991/752 y 874), es desde enero de 1999 cuando se revisan las asignaciones económicas de la Seguridad Social por hijo a cargo menor de 18 años.

Deben añadirse dos nuevas prestaciones de pago único dirigidas, la primera de ellas, a los casos de nacimiento del tercer o posterior hijos (tabla VIII), y la segunda, para los supuestos de parto múltiple[33] (tabla IX).

(33) Real Decreto Ley 1/2000, 14 de enero, sobre determinadas medidas de mejora de la protección familiar de la Seguridad Social (BOE núm. 14 de 17 de enero de 2000 y corrección de errores en BOE núm. 17, de 20 de enero de 2000).

TABLA VIII

Límites de ingresos de la prestación familiar a menores de 18 años no minusválidos

AÑOS 1995-2000						
Nº. HIJOS	LÍMITE MÍNIMO		ASIGNACIÓN ANUAL		LÍMITE MÁXIMO	
	1995	2000	1995	2000	1995	2000
1	1.080.540	1.237.889	36.000	48.420	1.113.540	1.282.284
2	1.242.621	1.423.584	72.000	96.840	1.308.621	1.512.354
3	1.404.702	1.609.269	108.000	145.260	1.503.702	1.742.424
4	1.566.783	1.794.954	144.000	193.680	1.698.783	1.972.494
5	1.728.864	1.980.638	180.000	242.100	1.893.864	2.202.563
6	1.890.945	2.166.323	216.000	290.520	2.088.945	2.432.633
7	2.053.026	2.352.008	252.000	338.940	2.284.026	2.662.703
8	2.215.107	2.537.693	288.000	387.360	2.479.107	2.892.773
9	2.377.188	2.723.378	324.000	435.780	2.674.188	3.122.843
10	2.539.269	2.909.063	360.000	484.200	2.869.269	3.352.913

La cuantía de la prestación económica por parto múltiple será la siguiente:

TABLA IX

Prestación económica por parto múltiple

Número de hijos nacidos	Número de veces del importe mensual del Salario Mínimo Interprofesional*
2	4 = 282.720 pts.
3	8 = 565.440 pts.
4 o más	12 = 848.160 pts.

* SMI=70.680 pts./mes

En la tabla siguiente podemos comprobar la evolución de la prestación familiar por hijo a cargo, sean menores o mayores de 18 años, y con las circunstancias añadidas que se indican.

El límite de ingresos pasa de 1.202.991 ptas. anuales a 1.227.051 ptas. anuales para acceder a la prestación. Este límite se incrementa en un 15% por cada hijo a partir del segundo (184.058 ptas. anuales por cada hijo a partir del segundo). Y en caso de tener a cargo hijos con minusvalía no se exige ningún límite de ingresos.

A tenor de lo que hemos mostrado sobre prestaciones familiares por hijo a cargo, hemos hecho mención de algunos condicionantes sin mencionar otros tantos. Si los integrantes de una familia no se contemplan como una unidad que protege e integra a sus miembros, sería difícil comprender cómo llega a satisfacer la misma familia las necesidades personalizadas de sus componentes y hasta aquellas que se derivan de situaciones por desempleo, por padecer alguno de los abuelos la enfermedad de Alzheimer, o por tener que aliviar a

la «cuidadora» y madre de tantas y tan variadas tareas. Como se ha llegado a decir «En España, la familia es el verdadero Ministerio de Asuntos Sociales»[34]. A pesar de lo dicho, bastaría con hacer referencia expresa a las familias que tienen hijos discapacitados menores de 0-6 años para conocer la situación en parte de su complejidad.

TABLA X

Importe mensual de la prestación familiar (12 mensualidades al año sin pagas extraordinarias)

AÑO	Menores de 18 años		Mayores de 18 años	
	No Minusválidos	Minusválidos	>=AL 65%	>=A 75% y 3ª P
1995	300	6.000	34.70	51.450
Desviación 0,9	0	0	300	
IPC				51.555
Total 1995	3.000	6.000	34.370	
1996	3.000	6.000	35.580	53.370
1997	3.000	6.000	36.510	54.765
1998	3.000	6.000	37.280	55.920
1999	3.000	6.000	37.955	56.935
Desviación 0,9	955	1.905	335	500
IPC				
Total 1999	3.955	7.905	38.290	57.435
2.000	4.035	8.065	39.060	58.590

TABLA XI

Porcentajes de familias con menores discapacitados (0-6 años) que reciben los siguientes servicios

AYUDAS	LOS RECIBEN	NO LOS RECIBEN Y LOS NECESITAN	TOTAL NECESITAN	% DE COBERTURA DE LA NECESIDAD
Atención psicológica	19,4	23,5	42,9	45,2
Ayudas técnicas o sanitarias en el hogar	16,4	18,8	35,2	46,6
Ayudas económicas para taxis	14,2	34,8	49,0	28,9
Actividades de ocio y vacaciones	7,0	59,7	66,7	10,5
Ayuda a domicilio	6,2	29,0	35,2	17,6
Promedio	12,6	33,1	45,3	27,8

Fuente: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999[35].

(34) Frase del profesor y catedrático de sociología Julio Iglesias de Ussel, citada por DEMETRIO CASADO: «Antecedentes históricos de la política social en España», en ALEMÁN BRACHO y J. GARCÉS FERRER, *Política Social*. Madrid, Mac Graw-Hill, 1998, p. 3.

(35) EDIS: *Necesidades, demandas y situación de las familias con menores (0-6 años) discapacitados*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, 1999, p. 246.

Las familias con menores discapacitados (0-6 años) que reciben algunos de los servicios citados son minoritarias y suponen la cobertura de menos del 30% del total de las que lo necesitan, en promedio. Podríamos añadir que las familias alcanzan elevados porcentajes de insatisfacción por los servicios recibidos.

Haciendo ahora referencia a las pensiones de viudedad y orfandad en los dos últimos años (1999-2000) comprobamos las escasas diferencias que existen.

TABLA XII
Pensiones de Viudedad (año 1999-2000)

Clases de Pensión	Año 1999	Año 2000
Titular con 65 años *	797.860 ptas./año	839.860 ptas./año
Titular con edad entre 60 y 65 años *	696.290 ptas./año	738.290 ptas/año
Titular con menos de 60 años	531.370 ptas./año	589.120 ptas./año
Titular con menos de 60 años con cargas familiares *	636.720 ptas./año	738.290/ ptas./año

(*) Para recibir estas cuantías, los ingresos de capital o del trabajo del perceptor no pueden superar la cantidad de 837.635 ptas.

TABLA XIII
Pensiones de Orfandad

Clases de Pensión	Año 1999	Año 2000
Por beneficiario	236.040 ptas./año	242.970 ptas./año
En la orfandad absoluta se incrementa en una cantidad distribuida, en su caso, entre los beneficiarios	Cantidad a distribuir: 531.370 ptas./año	Cantidad a distribuir: 589.120 ptas./año

TABLA XIV
Pensión a favor de familiares

Clases de Pensión	Año 1999	Año 2000
Por beneficiario	236.040 ptas./año	242.970 ptas./año
Un solo beneficiario, con 65 años*	607.950 ptas./año	625.660 ptas./año
Un solo beneficiario, menor de 65 años*	531.370 ptas./año	589.120 ptas./año
Varios beneficiarios*	El mínimo asignado a cada uno de ellos se incrementará en el importe que resulte de prorratear entre el número de beneficiarios la diferencia entre la pensión mínima de viudedad de menor de 65 años sin cargas familiares y la pensión mínima por beneficiario a favor de familiares.	Igual

(*) Si no existe viuda ni huérfano pensionistas.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERDI, I.: *La nueva familia*. Madrid, Taurus, 1999.

ALEMÁN BRACHO, C. y GARCÉS FERER, J. (Directores): *Administración social: servicios de bienestar social*. Madrid, Siglo XXI, 1966.

— (Coordinadores): *Política Social*. Madrid, McGraw-Hill,1977.

ANDRÉS ORIZO, F. y ELZO, J. (Directores): *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación*, 1981-1999. Madrid, Fundación Santa María y Universidad de Deusto, 2000.

BAREA TEJEIRO, J.: *El gasto público en servicios sociales en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997.

CASADO PÉREZ, D.: *Perspectivas de la Seguridad Social*. Madrid, Acebo, 1988.

COLETTI, M. y LINARES, J.L.: *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática*. Barcelona, Paidós, 1997.

EDIS: *Necesidades, demandas y situación de las familias con menores (0-6 años) discapacitados*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999.

ESTRADA, A. y BUISÁN A.: «El gasto de las familias en España», en *Estudios económicos, 65* (1999).

FLAQUER, Ll.: *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona, Fundación «La Caixa», 2000.

GUTIÉRREZ RESA, A.: *Acción Social No Gubernamental*. Valencia, Tirant lo Blanch, 1997.

— *Rostros de la Solidaridad*. Alzira-Valencia, UNED, 2000.

GUTIÉRREZ RESA, A. y GARCÉS FERRER, J. (Coordinadores): *El sistema de los servicios sociales en las ciudades y Comunidades Autónomas*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2000.

JUÁREZ, M.: *V Informe sociológico sobre la situación social de España, Vol. 2*. Madrid, Fundación FOESSA, 1994.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Memoria sobre Programa de atención a familias desfavorecidas y en situación de riesgo social*. Madrid, 1997.

MUÑOZ MACHADO, S.; GARCÍA DELGADO, J.L. y GONZÁLEZ SEARA, L. (Directores): *Las estructuras del Bienestar en Europa*. Madrid, Escuela Libre, 1999.

PÉREZ-DÍAZ, V.; CHULIA, E. y ÁLVAREZ-MIRANDA, B.: *Familia y sistema de bienestar*. Madrid, Fundación Argentaria, 1998.

SIMÓN ALFONSO, L. y REJADO CORCUERA, Mª. M. (Coordinadoras): *Familias y Bienestar Social*. Valencia, Tirant lo Blanch, 2000.

TEZANOS, J. F. (ed.): *Escenarios del nuevo siglo*. Madrid, Sistema, 2000.

FUNCIONES SOCIALES Y ECONÓMICAS DE LA FAMILIA EN LAS SOCIEDADES EMERGENTES

MANUEL NAVARRO LÓPEZ (*)

RESUMEN. El propósito de este artículo es realizar algunas sugerencias sobre las funciones sociales y económicas que la familia está adquiriendo en las sociedades emergentes. La familia es valiosa para sus miembros, según la elevada satisfacción mostrada en las encuestas, porque puede resolver necesidades básicas que la sociedad es incapaz de solucionar. La familia sustituye las insuficiencias o imperfecciones de otras instituciones como la educación, la sanidad o el mercado de trabajo. Así, conforme las instituciones sociales son más complejas y especializadas, más parecen necesitar subsidiariamente de la familia. Finalmente, las familias se han vuelto piezas básicas de las economías modernas tanto por su papel como centros de consumo como por la importancia financiera de sus economías y sus decisiones.

Es propósito de las páginas que siguen aportar un conjunto de sugerencias sobre el papel que el grupo familiar, entendido en un sentido amplio, incluyendo los parentescos más próximos, está adquiriendo en las sociedades emergentes, a partir de algunas observaciones empíricas fácilmente constatables y partiendo de una línea argumental divulgativa de algunos lugares comunes de la Sociología de la familia. Se trata, por tanto, de exponer algunas ideas que incluso podrían parecer heterodoxas, sin una mayor pretensión, ni formal ni interna, de academicismo.

Así, podemos partir del acuerdo establecido por los antropólogos sociales sobre la idea de que la familia es la institución más universal, presente en todas las culturas conocidas, aunque adopte formas distintas. Por otra parte, la idea más difundida en las ciencias sociales es que la familia o el grupo de parentesco ha sido el eje de toda vida social y económica en las sociedades más antiguas, perviviendo en gran medida esa situación hasta bien entrada la denominada sociedad industrial, en la que, como consecuencia de una especialización funcional, habrían aparecido instituciones complejas que vaciarían de contenido las actividades sociales y económicas que antes ejercía la familia[1].

La teoría funcionalista, en particular, ha sido la impulsora de este análisis de la familia que es aceptado de forma genérica

(*) Universidad Complutense. Madrid.

(1) Véase un trabajo reciente que abunda en esta línea teórica de divulgación: JACK GOODY: *La familia europea*. Barcelona, Ed. Crítica, 2001.

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

como obvio. En efecto, según el funcionalismo la familia es una institución social a la que se le habrían arrebatado progresivamente funciones como la educación, la asistencia sanitaria, la inserción laboral, las actividades productivas, el ocio activo y todas aquellas que formaban la totalidad de la vida de las personas en otros tiempos. De tal modo, quedaría como el reducto casi único de las relaciones primarias y de la expresión de la personalidad completa de los individuos.

En el otro extremo, se sitúan corrientes de pensamiento detractoras de la familia como institución social, que en la posición más radical llevó a pensadores como Wilheim Reich a pedir la abolición de la institución para construir una sociedad más racional y humana, aunque de forma más sutil que todas aquellas posiciones teóricas y políticas defensoras del detrimento del espacio privado de los individuos, y por tanto de las relaciones familiares, en favor del ámbito público.

En la actualidad, la realidad de la familia no está cuestionada, pero se mantiene la lectura de observaciones empíricas en la dirección apuntada por el funcionalismo, si bien distanciándose de las implicaciones ideológicas de éste, y estableciendo una pluralidad de formas y comportamientos que transforman ampliamente el concepto clásico de familia. En el límite se tiende a esbozar una síntesis de los planteamientos teórico-ideológicos descritos, al establecer como interpretación única de la información empírica el debilitamiento creciente de los lazos familiares, el predominio de la sociedad de los individuos, la focalización hacia las instituciones secundarias y la centralidad de la vida profesional y del trabajo.

No vamos a discutir los procesos concretos de transformación operados en la familia occidental a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. Frente a cierta homogeneidad de la vida familiar, que podríamos considerar predominante en la sociedad industrial –la cual implicaba un estilo de vida con escasas alternativas, aunque también con un importante valor de cohesión social, a pesar de la centralidad en todo ese período de la lucha de clases– se pasa a una creciente diferenciación de los modelos familiares, como producto de cambios sociales que ocasionan transformaciones diversas en el interior de la familia y en la forma en que las personas establecen sus relaciones de parentesco y convivencia.

Quizás el cambio más importante ha sido el proceso de democratización de las relaciones internas de sus miembros, que primero protagoniza el movimiento de liberación de la mujer, y después la metamorfosis del papel de los padres y de la legitimidad de la autoridad paterna. Tales cambios, pese a ser decisivos, han tenido diferentes grados de difusión, originando la coexistencia de distintas formas de lazos familiares. Lo mismo sucede con el otro gran proceso de cambio, procedente del aumento de la edad media de vida y de los contrastes al respecto entre hombres y mujeres, que se resuelven con la multiplicación del número de personas que viven solas. A ello se añade la explosión de vías alternativas de relación afectiva: parejas de hecho, hogares monoparentales, parejas homosexuales, matrimonios sucesivos, parejas sin hijos, etc.

El resultado de todos esos procesos y cambios ha llevado a profundizar más en la familia como reducto de las relaciones íntimas entre las personas, cuando no en su contingencia como institución social. Aparentemente, y a la vista de esas observaciones, la familia tiene cada vez menos relevancia desde el punto de vista funcional para la sociedad. Sin embargo, hay que contrastar esas observaciones y sus conclusiones con otros hechos que nos pondrían de relieve perspectivas alternativas. En primer lugar, es cierto que estadísticamente el número de personas en tal situación ha aumentado y tiende a crecer la generalidad de la población que aún convive en una familia tradicional. En segundo lugar, esos

cambios son, en la mayoría de los casos, adaptaciones al medio social, rupturas de normas sociales sobrepasadas, que permiten adecuar las relaciones familiares a las peculiaridades y necesidades de cada individuo, para que la familia no se convierta en una convivencia opresiva. Por otra parte, hay que superar las apariencias de las construcciones estadísticas: el hecho de la residencia independiente, por ejemplo, es más una expresión de calidad de vida que de desaparición de las relaciones familiares, pues éstas siguen siendo intensas y frecuentes, aun sin mediar la convivencia física.

Si bien es cierto que los individuos cada vez tienen más requerimientos de relaciones sociales fuera del parentesco, esas relaciones tan solo restan tiempo para los contactos familiares, sin sustituirlos. Por el contrario, pueden estar haciéndolos más necesarios ante la competitividad creciente demandada por el mundo social.

De este modo, lo que puede estar aconteciendo es una revalorización social de dicha institución o una revisión de su papel real en la sociedad. Así, frente a una sociedad cada vez más ininteligible y exigente con sus miembros, la familia se manifiesta como el primer referente para las individuos, como el punto de referencia y apoyo en los momentos críticos, no solamente en el ámbito emocional[2]. Las funciones psíquicas y afectivas juegan un incuestionable papel en esa evaluación, como prueban multitud de datos de encuesta en los que se recogen las opiniones y actitudes hacia esta institución que es, con gran diferencia, la más valorada por la mayoría, al menos en las sociedades más próximas a las raíces latinas, ya sean europeas o americanas.

Sin embargo, los factores funcionales, utilitarios, económicos, de soporte físico y similares, que no suelen ser el centro de los análisis sociológicos sobre la familia –precisamente porque la concepción dominante así lo planteaba– son cada vez más relevantes. Y aquí es donde, por otra parte, la valoración de la familia posiblemente nunca haya flaqueado en las conciencias de los sujetos reales.

Es precisamente desde el punto de vista individual, en que la familia es valiosa para sus componentes en términos de resolución de necesidades básicas, donde la sociedad parece ser incapaz de afrontar su totalidad, por más que el Estado de Bienestar haya ahondado en esa dirección. La familia asume todavía un apreciable papel en la educación, la salud, la protección y la seguridad económica de sus miembros. Y esas funciones, lejos de ser residuales, parecen adquirir una mayor importancia conforme la sociedad plantea problemas que no termina de resolver, teniendo que ser los sujetos quienes superen esas deficiencias en el ámbito familiar.

Como hemos señalado, la visión predominante de la familia y del parentesco sitúa las relaciones afectivas en el origen y el centro de la misma. Según esto, las relaciones tanto de la pareja, como de los padres con los hijos o con otros parientes, estarían marcadas por los lazos afectivos y altruistas y por la convivencia *per se*, en la que las motivaciones o factores de otro tipo serían secundarios. El vínculo más funcional sería el de los hijos que generarían un afecto hacia los padres por los cuidados recibidos a lo largo de su infancia. Ésta es una visión romántica y, en el mejor de los casos, parcial. La familia ha cubierto otros campos de interés para los individuos en el pasado y sigue haciéndolo en el presente, aunque con otras características.

---

(2) Por ejemplo, un primer desarrollo de esta observación se encuentra en M. NAVARRO: «Relaciones de parentesco» y en A. GARRIDO: «Redes sociales», ambos en SALUSTIANO DEL CAMPO (ed): *Tendencias sociales en España (1960-1980)*. Bilbao, Fundación BBV, vól. I (1993).

La concepción de una sociedad basada en el individuo estaría sustentada en la creencia de que la sociedad del bienestar, al satisfacer por otras vías las necesidades materiales, permitiría desligarse de los lazos familiares a voluntad. Sin embargo, la sociedad del bienestar ha tomado derroteros menos confortables y la familia casi se ha convertido en el único refugio para el individuo en situaciones límite, aun cuando no todas las personas cuenten con ese cobijo. En este sentido, cuanto más compleja es una sociedad y más ha diversificado y especializado sus instituciones, mayor es el papel de la familia como complemento o sustitución de la ineficiencia o insuficiencia de esas instituciones.

La alta valoración que la gente concede a la familia, según las encuestas, está gravitando en la apreciación que realizan los individuos de todas esas aportaciones brindadas por la familia, no solamente de afecto y apoyo moral, sino también económicas o físicas y de solución de infinidad de problemas cotidianos, sin que en la sociedad existan alternativas válidas para tales fines, incluso cuando la familia tampoco los satisface o lo hace de forma deficiente. Basta pensar en situaciones extremas que obligan, por ejemplo, a una mujer maltratada a permanecer unida al marido simplemente por dependencia económica; o, en otro orden de cosas, el caso de los jóvenes que no pueden abandonar su familia de origen por la carencia de libertad económica o temor a la pérdida de seguridad en este terreno; o las iniciativas de la mayoría de los ancianos a permanecer al abrigo de los cuidados familiares frente a los de las residencias especializadas.

EL PAPEL SOCIAL DE LA FAMILIA

Desde el punto de vista colectivo, es decir, desde el conjunto de la sociedad, es aún más interesante el análisis del papel que han adquirido las familias. Éstas no sólo resuelven problemas a sus miembros, para los que no parecen existir soluciones alternativas o preferibles, tal como hemos visto. De forma paralela, muchas de esas respuestas subsanan situaciones que, de otro modo, la sociedad tendría que afrontar. Y no solamente estamos hablando de las redes de seguridad y cohesión social, de las cuales es prototípica la relativa al paro, sobre la que hablaremos más adelante. La familia como grupo ha desarrollado comportamientos y actuaciones que resultan básicas para la sociedad en muchas dimensiones. Se puede decir que, conforme las instituciones sociales son más complejas y especializadas, más parecen necesitar subsidiariamente de la iniciativa individual, vía familia en la mayoría de los casos. Y sorprendentemente, la familia y sus miembros siempre encuentran recursos para las insuficiencias de aquéllas.

Así, por ejemplo, cuanto más sofisticados y universales son los sistemas educativos, más importancia adquiere la familia a través de los procesos de socialización primaria y como condicionante de la educación formal. El apoyo y colaboración del grupo familiar, como soporte material, cultural y como estímulo, se hace presente a lo largo de todas las etapas formativas, corrigiendo la eficacia de las instituciones educativas; Más aún, cuando el papel de la familia resulta ser pasivo o ésta actúa de manera negativa, tales actitudes se generalizan, y los centros educativos se enfrentan, como empieza a ser frecuente, con problemas de disciplina y de eficiencia que son incapaces de solucionar.

Cabe una tarea similar de complementariedad, cuando no de abierta sustitución, en relación con las instancias sanitarias de un país, pues hay que reconocer la actuación decisiva de la familia no solamente en el caso de enfermedades leves o crónicas, sino también en el de las enfermedades terminales, sin cuyo concurso la eficacia de aquéllas se vería seriamente mermada. En los hospitales, el apoyo moral y material de los familiares sigue siendo compo-

nente importante para la actuación sanitaria, pero esa función se potencia en los hogares donde se solucionan problemas menores de manera cotidiana; y este concurso está implícito en las organizaciones sanitarias que operan bajo el supuesto de que, con frecuencia, los hogares se convierten en pequeños hospitales o centros de rehabilitación o urgencias, tanto en el plano físico como en el psíquico, hasta el punto de que la sanidad quedaría bloqueada si no contase con los grupos familiares[3].

Más significativa resulta, en las sociedades más desarrolladas, la problemática abierta por la decadencia de una de las funciones más primigenias de la familia: la reproducción física, consecuencia de decisiones tomadas por los individuos más jóvenes concernientes, primero a la formación de una familia o a una relación de pareja y, una vez tomada, a la decisión de tener hijos o no. Evidentemente, se trata de decisiones asumidas como respuesta a unas condiciones prevalecientes en las sociedades contemporáneas derivadas de los problemas de inserción social a los que se enfrentan los jóvenes. La consecuencia es que, al menos en las sociedades europeas, ninguna ha aportado hasta el momento una fórmula que sea mínimamente satisfactoria, bien creando las bases para que los grupos familiares cambien sus pautas al respecto, bien suprimiendo los escollos que han llevado, en definitiva, a una caída de la tasa de fecundidad.

A caballo entre la aportación económica y la social se encuentra en la actualidad el apoyo que ejerce la familia ante el desempleo juvenil y la postergación de la independencia residencial de los hijos. Éste es quizás uno de los fenómenos más señalados en los trabajos recientes al presentar a la familia como una red de seguridad que, de no existir, provocaría graves problemas de cohesión social, al mantener un ejército de parados sin viabilidad de subsistencia. Se ha destacado menos, sin embargo, la función económica que implica este hecho, en tanto que, como solución alternativa, se tendría que habilitar gasto público para obtener subvenciones que paliasen esa situación. Ese coste es asumido por las familias, con una motivación evidentemente no económica, pero con el resultado de permitir la permanencia del problema y a la postre reducir los costes laborales y de formación a cargo de las empresas. Se trata, así, de una redistribución inversa de rentas.

Podemos encontrar otros campos en los que diversas instituciones sociales permiten satisfacer las necesidades de los individuos, apelando a las tareas o soluciones que se desarrollan en el grupo familiar, sin que parezca vislumbrarse opciones empíricas válidas. No se trata con esto de hacer ningún panegírico moral o funcional de la familia, sino de exponer unas observaciones que no parecen llevar a otra conclusión que la del papel plural de la familia, frente a una sociedad que deteriora cada vez más el espacio público, desistiendo de las funciones que de modo incompleto venía desempeñando en la resolución de las necesidades colectivas o individuales. Por otra parte, consiste en corregir o complementar el mundo teórico que las ciencias sociales han venido construyendo sobre dicha institución.

LAS FUNCIONES ECONÓMICAS DE LA FAMILIA

Probablemente el aspecto menos considerado acerca de la influencia de la familia en las sociedades avanzadas sea el papel

(3) Una investigación empírica detallada y completa del papel de las familias en el terreno sanitario acorde con esta argumentación se encuentra en el trabajo de Mª Ángeles Durán: *Los costes invisibles de la enfermedad*. Bilbao, Fundación BBV, 1999.

económico que desempeña, hasta el punto de que las familias como grupo organizado se han convertido en pieza clave del sistema socioeconómico actual. La Sociología de la familia parece no haber considerado este fenómeno, salvo de forma tangencial, aunque la economía lo está incorporando a su análisis progresivamente.

Ciertamente, la actividad productiva familiar constituyó en la mayoría de las sociedades el núcleo de la economía; hasta que el advenimiento de la economía industrial desplazó el centro hacia las unidades productivas especializadas y, consecuentemente, la ciencia de la economía se encaminó al estudio de las empresas, las instituciones financieras y los grupos económicos de mayor peso. La economía de la familia perdió importancia e interés como objeto de estudio, pues era una resultante del resto de fuerzas económicas –su destino final, a lo sumo– y por tanto su papel era residual y pasivo.

En la actualidad las economías familiares han alcanzado progresivamente una función económica que se puede calificar como estratégica y que tiene básicamente dos aspectos fundamentales: el consumo y el ahorro, junto a otros menos estudiados y que pueden denominarse redistributivos, del tipo que hemos apuntado en relación con el desempleo de los jóvenes. En el primer caso, las familias se convierten en centros de consumo complejos, sofisticados y decisivos en términos macroeconómicos, con un peso que no habían tenido nunca en toda la historia, hasta calificar a la sociedad como «sociedad de consumo». Las decisiones de compra que se toman en el ámbito familiar tienen progresivamente una repercusión primordial para la producción económica y para el equilibrio y crecimiento de la economía global. Como señaló en su momento G. Katona[4], el consumo se hace discrecional, de forma que las decisiones de millones de consumidores pueden ser determinantes para la demanda de un producto o de una marca. En este sentido, las familias han sido objeto de interés creciente para los economistas y para los empresarios a través de los estudios de mercado y la publicidad. Y cabe decir lo mismo, o aún más, desde la perspectiva de la macroeconomía, como elemento cada vez más decisivo de la demanda global, y su capacidad para influir en variables como la demanda agregada, el índice de precios o los desequilibrios productivos según las variaciones en la composición de los gastos familiares.

Por otra parte, las familias de alto poder adquisitivo, cuyo número es creciente en las sociedades más avanzadas, están adquiriendo un protagonismo especial en el campo financiero por su capacidad para generar el ahorro, más sus repercusiones correspondientes sobre la estrategia de la inversión económica y a la postre, de todo el sistema productivo. Asistimos, de este modo, a la aparición de dos fenómenos nuevos e interrelacionados. Primero, el surgimiento de decisiones de inversión grupales o condicionadas por el grupo familiar, que involucran búsqueda de información y despliegue de una cultura económica y financiera. Segundo, el de la envergadura económica alcanzada por las familias, en términos contables, en virtud de sus propiedades y de su posibilidad de generar recursos económicos.

De esta forma, percibimos que las familias han dejado de ser un objetivo secundario de las instituciones financieras como clientes cautivos y homogéneos: antes los grandes clientes de los bancos eran las empresas, ahora también lo son mu-

(4) Aquí Katona no hizo mas que «sociologizar» los planteamientos keynesianos y retomar una larga tradición de sociólogos y economistas empíricos que desde el siglo XIX venían estudiando la evolución del consumo y los niveles de vida en las familias, tradición desconocida, al parecer, por algunos practicantes actuales del marketing metidos a sociólogos.

chas familias. De ahí que su capacidad de generar ahorro y su libertad para definir el destino del mismo las hayan convertido en una pieza estratégica de la economía y del marketing financiero: cuentas nómina, tarjetas de crédito, préstamos al consumo, hipotecas, fondos de inversión, planes de pensiones y un innumerable conjunto de productos que hoy en día constituyen una parte importante de los negocios bancarios y del sector financiero.

Baste señalar que los movimientos de la Bolsa dependen cada vez más de las decisiones de millones de individuos y familias (por lo que respecta a la sociedad española y según un reciente estudio de la Bolsa de Madrid, las familias poseen más del 40% de la capitalización bursátil, cuando al comienzo de los años noventa tan sólo representaban aproximadamente el 22%)[5].

Es decir, hay un crecimiento importante de la capacidad financiera de las familias y esa capacidad se ejerce directamente en los mercados financieros. No del modo pasivo que ha caracterizado tradicionalmente al ahorro familiar, centrado en depósitos bancarios o renta fija, sino de un modo cada vez más activo e informado y, por consiguiente, con capacidad de decisión y de influir en el conjunto de los mercados, convirtiéndose de esta manera en sujetos activos de la economía más dinámica, incluida la denominada «nueva economía».

Bajo otras perspectivas menos formalizadas en las ciencias sociales, aún podríamos señalar otras dimensiones en las que las familias desempeñan un papel económico decisivo, aunque tan sólo vamos a formular muy someramente algunas que constituyen, en todo caso, las líneas de investigación abiertas o por abrir. En primer lugar, se encontraría la valoración económica de la producción realizada en el hogar o del trabajo doméstico, donde se pueden cuantificar algunas de las funciones sociales de la familia enunciadas anteriormente[6]. En segundo lugar, también desde el punto de vista productivo, el papel emprendedor de algunos grupos familiares continuado a través del tiempo se resume en el concepto acuñado de «empresa familiar», si bien más desde una perspectiva sociológica que bajo los recovecos de problemas, falsos problemas, ventajas y otras gabelas que oculta la perspectiva económica. En tercer lugar, la función de redistribución económica inversa que se hace desde las familias hacia otros sectores en términos de trasvase de flujos monetarios, de los que citaremos a título de ejemplo, los relativos a impuestos, a precios diferenciales en servicios regulados como electricidad, agua o gas; a tasas de servicios públicos, a la asunción de riesgos laborales, a la formación profesional y otros cuya explicación rebasa aquí y ahora el propósito de este artículo.

CONCLUSIÓN

Hemos examinado algunos campos donde la familia, en contra de la tesis funcionalista consistente en la cesión de parcelas de acción en beneficio de las instituciones especializadas, ha desarrollado un papel creciente y esencial, precisamente por la ineficacia o deterioro de sus prestaciones. La percepción de este fenómeno comienza a abrirse paso y por ello, tanto sus miembros

(5) Según un «Estudio sobre el Ahorro y los Mercados Financieros en España», citado en *Expansión* (05-07-2000), las acciones mantenidas por inversores individuales serían del 30%, por delante de países como el Reino Unido o Alemania. Otra cosa es la distribución de esa riqueza entre las familias españolas. A ambos fenómenos no es ajena la importancia de la empresa familiar a la que nos referimos más adelante.

(6) Esta línea ha sido emprendida por algunos autores para llamar la atención especialmente sobre el trabajo del ama de casa. Por ejemplo, Mª ÁNGELES DURÁN: «Producción doméstica», en SALUSTIANO DEL CAMPO (ed): *Tendencias sociales en España (1960-1980)*. Bilbao, Fundación BBV, vól. III (1993).

como el resto de las instancias sociales, han vuelto los ojos a esta institución, en un giro radical respecto a la valoración perfilada de la misma en épocas anteriores.

No obstante, debemos señalar que la tesis de la sociedad de individuos y, sobre todo, la del deterioro de los lazos familiares tiene un apoyo empírico sustentado en tendencias claramente observables. Ciertamente, los requerimientos del mundo social y profesional, del consumo, de la información y del ocio, están debilitando los vínculos familiares; pero también los sociales, como por ejemplo los de vecindad o amistad. Probablemente, los problemas a los que se enfrentan las familias son superiores a los de otros tiempos[7]. Las presiones del mundo circundante sobre la familia, cada vez mayores y más frecuentes, así como las producidas en su interior a consecuencia de las decisiones también más difíciles y complejas que se deben adoptar, ponen cada vez más a prueba la solidez de la institución, que por eso mismo y a pesar de tales trabas, está resultando esencial y difícil de sustituir en las sociedades emergentes.

(7) Véase, por ejemplo, los posibles efectos de las técnicas de reproducción en Mª ROSARIO SÁNCHEZ MORALES: «Impactos sociales de las técnicas de reproducción asistida en la estructura familiar», en *Temas para el debate*, 38 (1998).

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE ESTUDIOS SOBRE LA FAMILIA 1990-2000

JUAN GONZÁLEZ-ANLEO (*)

RESUMEN. Los estudios sociológicos tienen una larga tradición en España, pero adolecen de lagunas importantes, como han puesto de relieve las revisiones bibliográficas realizadas por la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Los estudios e investigaciones que se han realizado en España durante los últimos diez años tienen como foco común los cambios experimentados por la familia y las nuevas formas de familia que han ido apareciendo, aunque la familia nuclear o tradicional sigue conservando su predominio tanto numérico como, hasta cierto punto, normativo. Temas recurrentes son el descenso de la nupcialidad, la natalidad y fecundidad, y los factores que intervienen en ello; la variedad de los conflictos y rupturas de la familia –sobre todo el divorcio–; las relaciones de la familia con su entorno socio-político y, de forma muy especial, con el sistema de bienestar social; y los problemas de la política familiar en España.

Los estudios sociológicos sobre la familia española en la década 1990-2000 no han supuesto ninguna variación importante, ni un avance espectacular en relación con la literatura sociológica de la década anterior. Los estudios se centran de nuevo en: los cambios que se están produciendo en la familia española; la creciente, aunque muy lenta, diversidad de las formas o tipos de convivencia familiar; y el futuro de la familia española en un entorno social caracterizado por el envejecimiento demográfico, la incorporación de la mujer a roles nuevos –especialmente en el mercado de trabajo–, la secularización de la moral familiar, y la precariedad de la política social familiar. De una forma o de otra, una buena parte de los estudios publicados encara el futuro próximo de la familia una vez cancelados los temores, los presagios o, incluso, los deseos mal disimulados de la «muerte de la familia» tradicional.

A diferencia de las estructuras familiares de la mayoría de los países occidentales, sobre todo de los Estados Unidos y los países nórdicos, en España la familia nuclear –padres heterosexuales, hijos biológicamente relacionados con ellos, padre en el mercado de trabajo y madre predominantemente en el hogar; aunque cada vez es más frecuente compatibilizar ambas cosas, sobre todo en las parejas jóvenes– sigue siendo la forma preponderante. Se ajustaban a este modelo en torno a un 65%

(*) Universidad Pontificia de Salamanca-León XIII (Madrid).

Fecha de entrada: 01-06-2001 Fecha de aceptación: 01-07-2001

de las familias al comienzo de la década. Aunque no hay que olvidar el ligero pero constante aumento de los demás tipos de hogares. Es un hecho ampliamente reconocido que predomina la familia nuclear en la que el padre es el único encargado de mantener con su salario a la familia, y la madre permanece en el hogar, cuidando de él y de los hijos; mientras que las familias monoparentales y, en especial, unipersonales no dejan de ser un fenómeno reciente y siempre limitado a una minoría, aunque muy considerable, de hogares. De ahí que la familia nuclear haya dejado de ser considerada social y sociológicamente como el estándar o patrón con el que se comparan y desde el que incluso se discrimina al resto de las familias o formas de convivencia.[1]

En 1998 Julio Iglesias de Ussel y Lluis Flaquer concluían su breve revisión de la Sociología de la Familia en España señalando las lagunas y carencias existentes en este terreno: una sistematización y explotación a fondo de los datos de opinión de las periódicas encuestas nacionales según las estrategias y trayectorias vitales en las diferentes clases sociales, los procesos de homogamia y de ajuste familiar, la dinámica de las relaciones y roles familiares, los procesos de alianza y de reproducción social a través de las estrategias familiares de ubicación de los hijos[2]. Y en 1998 Gerardo Meil explora el estado de la cuestión en el área de la Sociología de la Familia, realiza una muy laboriosa y valiosa revisión bibliográfica del tema y alcanzan la siguiente conclusión: «La Sociología de la Familia en España ha avanzado apreciablemente en los últimos años (...) aunque todavía quede mucho camino por recorrer (...) en dirección hacia una mayor explicitación de los conceptos y del marco teórico utilizado, así como hacia una sistematización del conocimiento bajo la forma de un manual de sociología, tomando como referencia el análisis de las familias españolas, a imagen y semejanza de los múltiples manuales que existen en el ámbito anglosajón y, en menor medida, en el ámbito francófono (...). Es preciso un mayor número de análisis comparativos de las familias de las distintas Comunidades Autónomas...»[3].

A estos temas, en cuya exploración y estudio sistemático y profundo le queda todavía un gran trecho que recorrer a la Sociología española, habría que añadir otros de igual importancia, y que han sido poco o deficientemente tratados por la Sociología española de la familia:

- La socialización de los hijos y de los padres en el seno de la familia española actual y sus relaciones pertinentes con otros agentes de socialización, en especial con la escuela, la religión y los medios de comunicación de masas.
- La dinámica interna de las formas alternativas de familia, más allá de los aspectos demográficos y estructurales, con especial atención a la familia monoparental.
- El pluralismo metodológico y el análisis cualitativo en la investigación sociológica de la familia.
- Las relaciones, pautas y papeles familiares, y sus transformaciones en las distintas etapas del ciclo familiar.
- Las relaciones de la familia con otras instituciones sociales como la religión, la economía, el trabajo, la escuela y los MCM.
- La comunicación en la familia nuclear y de los miembros de la familia nuclear con la red parental.
- Los conflictos, los abusos, la violencia y la ruptura en la vida familiar, y el postdivorcio.

---

(1) SUSSMAN, M. B. et al.: *Hadbook of Marriage and Family*. New York, Plenum Press, (2ª ed)., 1999, p. 8.

(2) IGLESIAS DE USSEL, J.; FLAQUER L.: «Familia y análisis sociológico. El caso de España», en *REIS*, 6 (1993).

(3) MEIL, G.: «La Sociología de la familia española», en *REIS*, 83.

- La sexualidad en las relaciones de pareja y en los miembros adolescentes de la familia.

La revisión bibliografía objeto de este trabajo se limita a los trabajos sociológicos más relevantes –por su envergadura o su originalidad– de los últimos años, y tiene en cuenta las aportaciones aún recientes de Julio Iglesias Ussel y de Gerardo Meil. A fin de evitar una enojosa fragmentación y desorientación se ha seguido un procedimiento no cronológico y se han agrupado los estudios en siete grandes áreas:

- Manuales, introducciones y trabajos sobre aspectos teóricos y metodológicos.
- Informes generales, estudios sistemáticos y recopilaciones.
- Aspectos demográficos de la familia: nupcialidad, fecundidad y natalidad.
- Cambios en la familia española: tipos, formas y futuro de la familia.
- Dinámica familiar: pautas, relaciones y papeles.
- Conflictos y rupturas de la familia.
- Familia, entorno e instituciones sociales.

MANUALES, INTRODUCCIONES Y TRABAJOS SOBRE ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

La precaria presencia de la Sociología de la Familia en la universidad española explica en parte la escasez de manuales, introducciones y libros de texto de nivel universitario sobre esta materia. En 1997, Gerardo Pastor Ramos, de la Universidad Pontificia de Salamanca, publicó la 2ª edición, totalmente reelaborada, de su *Sociología de la Familia. Enfoque institucional y grupal*[4]. Su hipótesis central se convierte casi en una tesis en la pluma del autor: ninguna sociedad civilizada puede subsistir si tolera un deterioro sustancial de las instituciones del matrimonio y la familia. Esta hipótesis es contrastada a lo largo de seis capítulos con los modelos clásicos de la familia y con datos y análisis empíricos pertinentes. Tres años después, Enrique Martín López publicó una introducción a la Sociología de la familia titulada *Familia y Sociedad*[5] articulada en tres partes: la familia como institución comunitaria, el matrimonio y la familia, y la familia y la sociedad. El autor adopta un enfoque rigurosamente sistemático y aborda temas menos tratados por otros sociólogos españoles como: la institucionalización de la familia; la influencia de los medios en la familia; los cuatro tipos de familia según el esquema parsoniano (familia armónica, represiva, permisiva y caótica); y plantea, al final de su trabajo, un interrogante infrecuente en la mayoría de los estudios españoles sobre el tema: ¿hay relación entre la crisis de la familia y las conductas desviadas? De ser así esta relación permitiría valorar más adecuadamente las consecuencias de determinadas medidas jurídico-políticas indirectamente contrarias a la familia.

Una escueta pero valiosa contribución a los problemas metodológicos del estudio biográfico del grupo familiar puede encontrarse en el trabajo de Eva Lelièvre y Catherine Bonvalet –investigadoras del INED– titulado «La construcción de principios para el análisis biográfico del grupo familiar»[6].

INFORMES GENERALES, ESTUDIOS SISTEMÁTICOS Y RECOPILACIONES

Con motivo del Año Internacional de la Familia, en 1994, la Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS) publicó

(4) PASTOR RAMOS, G.: *Sociología de la Familia. Enfoque institucional y grupal.* Salamanca, Sígueme, 1997.

(5) MARTÍN LÓPEZ, E.: *Familia y Sociedad.* Madrid, Rialp, 2000.

(6) LELIÈVRE, E.; BONVALET, C.: «La construcción de principios para el análisis biográfico del grupo familiar», en *REIS*, 70 (1995), pp. 123-140.

un número monográfico[7] dirigido por la socióloga Ángeles Valero, con un rico y variado contenido. La familia aparece en el estudio como el espacio social donde se originan y desarrollan los procesos demográficos; donde se nace, se es joven, se convive, se crea una nueva familia, se envejece y se muere; y donde se reproducen una buena parte de los fenómenos sociales. Louis Roussel aborda desde esta perspectiva el problema de la solidaridad intergeneracional (en Francia) como respuesta a las transformaciones de la vida y al alargamiento de la misma, y dadas las insuficiencias del estado de bienestar. Este tema es tratado también por Gerardo Meil en un novedoso trabajo, «El presente y futuro de la política familiar en España», en el que el autor analiza los rasgos peculiares de la política familiar que se ha seguido en España –privatización, sistema asistencial y fragmentación–, y compara con profusión de datos las políticas familiares de España y la UE. Meil propone tres medidas para reorientar la política familiar; y descarta la opción natalista, dada su escasa eficacia en otros países (¿) y se inclina por la opción compensatoria, que define mejor el Estado de Bienestar. Para recorrer la evolución del sistema familiar español en el último cuarto de siglo Ángeles Valero se sirve de los datos de la Encuesta Sociodemográfica del INE de 1991, y pone el énfasis en la estructura de los hogares, su tamaño medio y la tipología según las Comunidades Autónomas. Su conclusión, quizás demasiado terminante, apunta a una diferencia substancial entre la familia española y la predominante en la UE: En la familia española siguen predominando los núcleos familiares clásicos –padre, madre, hijos– y la proporción de hogares monoparentales y de cohabitación es muy baja, aunque se percibe una clara tendencia a una mayor diversidad de formas de convivencia.

Completan el número monográfico de la REIS un valioso estudio de Francisco Pérez Muñoz sobre «Las parejas sin hijos en España y Portugal»; el trabajo conjunto de Marzia Valli, María Giuseppe Mangano y Alida Pernice –«Evolución de las familias en los países mediterráneos: Italia»– sobre las diferencias entre la Italia norte y la del sur; y una inquietante reflexión de Paul Paillat –«Invariable y perturbador, el envejecimiento demográfico lanza un desafío a los poderes políticos»– sobre el envejecimiento demográfico de Europa para el que la sociedad y los gobiernos no están preparados; y que va a exigir un cambio en nuestro sistema socio-económico, la optimización de los recursos humanos –sobre todo en el seno de la familia–, y una nueva política social de la familia, sin olvidar la solidaridad intergeneracional.

También con motivo del Año Internacional de la Familia, la revista *Sociedad y Utopía* de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Pontificia de Salamanca publicó un dossier –realmente un número monográfico de 300 páginas– sobre «La Familia hoy» (nº 6, 1995) con valiosas contribuciones de perspectiva diversa; desde estudios históricos y antropológicos como los José Sánchez Jiménez –«Abuelos, padres, tíos, hijos, sobrinos y nietos. La actuación urbana de la familia rural española (1950-1970)»–, Secundino Valladares –«La familia americana»–, Tomás Calvo Buezas –«La familia en América Latina»– y J.C. Lison Arcal –«El modelo tradicional de familia oscense en perspectiva»–, hasta los trabajos de Juan González Anleo –«Familia y Religión: crónica de una compleja relación»– y José Castillo Castillo –«La familia española en la sociedad de consumo»–, orientados hacia un tema insuficientemente tratado en España por la Sociología de la Familia: las relaciones familia-entorno. En el mismo número de la

(7) *REIS*, 70 (1995).

revista, Gerardo Pastor Ramos estudia desde una perspectiva psico-sociológica el fenómeno de la paternidad y su importancia para la familia que «continuará siendo en el mundo entero «unidad primordial» del tejido societario» y la institución clave de la sociedad. Enrique Martín López analiza los cambios de los papeles sexuales en la familia, «La redefinición de los roles sexuales y sus repercusiones sobre la vida familiar»; y Diego López de Yera y A. Izquierdo Escribano vuelven al tema de los aspectos demográficos de la familia y las nuevas formas de convivencia.

El *Informe sobre la situación de la familia en España*[8] –dirigido por Inés Alberdi y coordinado en sus diversas áreas por Francisco Alvira, Anna Cabré, Mª Ángeles Durán y Enrique Gil Calvo– puede ser considerado justamente como una de las grandes obras sociológicas de la década. El trabajo sociológico de los cinco coordinadores y 26 colaboradores tiene como punto de partida el análisis de los cambios sociales –ideológicos, legales y sociales– a los que se ha enfrentado la familia española, y las consecuencias de estos cambios en distintos aspectos de la familia. A continuación, se estudian los aspectos demográficos, la dinámica de la constitución de la familia –nupcialidad, cohabitación, maternidad...–, la estructura demográfica y la morfología familiar, la identidad familiar y su significado –con especial atención a los temas de la socialización de los hijos y las relaciones de la familia con el sistema económico-laboral– y el marco legal de la familia. Se echa en falta en un estudio tan completo un tratamiento adecuado de la política familiar, y parece un poco forzada la diferencia que establecen las conclusiones entre la familia tradicional o premoderna, cuyas relaciones familiares estarían basadas en la coacción y la necesidad, y la familia moderna, racional y basada en el libre consentimiento de sus miembros.

En una línea similar, aunque menos ambiciosa que la del trabajo anterior, Luis Garrido Medina y Enrique Gil Calvo habían publicado en 1993 una serie de reflexiones realizadas durante el Seminario que con el mismo nombre del libro que apareció después –*Estrategias Familiares*[9]– celebró la Fundación Pablo Iglesias a comienzos de 1991. El hilo conductor de los trabajos aquí reunidos fue el concepto de estrategia familiar, «las asignaciones de recursos humanos y materiales a actividades relacionadas entre sí por parentesco (consanguíneo y afín) con el objeto de maximizar su aptitud para adaptarse a entornos materiales y sociales» (p. 15). Las ponencias de los especialistas, procedentes de los campos de la sociología, de la economía y de la demografía, se articulan en el libro en cuatro capítulos: «Capital humano», «Mercado matrimonial», «Reproducción» y «Convivencia»; y a través de ellas se sistematizan datos infrautilizados, se analizan aspectos como los «efectos perversos de las estrategias familiares en la agricultura» (Juan Jesús González Rodríguez) o la «incidencia familiar del paro» (Luis Toharia Cortés), menos tratados por trabajos anteriores, y se proponen hipótesis atrevidas sobre el «boom» de nacimientos que se avecina en España (Anna Cabré Pla)... Un trabajo interdisciplinar de esta categoría posee una relevancia especial dentro de la más bien repetitiva literatura sociológica en este terreno.

Una valiosa publicación en la que Julio Iglesias Ussel recopila algunos estudios anteriores y añade otros nuevos aparece en 1998 con el título: *La familia y el cambio político en España*[10]. Los trabajos incluidos en este volumen ofrecen algunas

(8) Dir. Alberdi, I (Dir.); y Alvira, F.; Cabré, A.; Durán, Mª Á.; Gil Calvo, E. (coord.): *Informe sobre la situación de la familia en España*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994.

(9) Garrido Medina, L.; Gil Calvo E.: *Estrategias Familiares*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.

(10) Iglesias Ussel, J. (coord..): *La familia y el cambio político en España*. Madrid, Tecnos, 1998.

novedades de interés, especialmente en lo referente a los cambios recientes en la familia española, la ruptura de la familia y sus tipos, las familias monoparentales y, sobre todo, el análisis crítico de la política social de la familia en España durante el mandato socialista. Pero «los datos disponibles permiten sostener que pese a la intensidad de sus transformaciones y del contexto donde se inserta, la familia goza de buena salud. Más aún que en el pasado es un escenario muy vivo de solidaridades e instrumento extraordinariamente importante para la cohesión social.» (p. 317) La reflexión de Julio Iglesias sobre la solidez de la familia española pese a cambios y desprotecciones había sido precedida por un trabajo de Salustiano del Campo *Familias: sociología y política*[11], en el que el profesor contrasta la continuidad de la institución de la familia española en su estructura y en sus funciones con la profunda ruptura que ha sufrido la política familiar tras la transición democrática. Paradójicamente, sostiene el autor, el fracaso de los gobiernos para reducir el paro y luchar contra la droga ha fortalecido la institución familiar al convertirla en la fuente de apoyo moral y material para jóvenes y parados; Esta tesis ya ha sido sostenida por otros autores en otros trabajos. El estudio de la «deconstrucción de la familia» y de la «familia simétrica» es una aportación valiosa, ya que estos son temas poco tratados por otros sociólogos españoles.

ASPECTOS DEMOGRÁFICOS: NUPCIALIDAD, FECUNDIDAD Y NATALIDAD

En prácticamente todos los estudios de índole general –informes, textos, recopilaciones, introducciones...– y en los trabajos que abordan el tema del cambio que se ha producido en la familia española aparecen referencias, a veces incluso análisis valiosos sobre datos secundarios, que tienen relación con los aspectos demográficos de la familia española. Pero fuera de este tipo de aproximaciones indirectas, el trabajo de Margarita Delgado y Teresa Castro Martín, *Encuesta de Fecundidad y Familia 1995*[12] es uno de los pocos relevantes que han aparecido en esta década. Las razones de la baja fecundidad en España y del modelo tardío de formación de la familia quedan estadísticamente establecidas en el estudio de Delgado y Castro: Las dificultades para lograr la independencia económica y los problemas para compatibilizar las responsabilidades familiares y laborales; sin olvidar un tema, el desigual reparto de las tareas domésticas y de la educación de los hijos entre los dos miembros de la pareja, sobre el que es necesario realizar investigaciones monográficas.

CAMBIOS EN LA FAMILIA ESPAÑOLA: TIPOS, FORMAS Y FUTURO DE LA FAMILIA

Como en el epígrafe anterior y aún con más insistencia, la gran mayoría de las publicaciones, libros sobre todo, que en la década pasada se han publicado sobre la familia española han tocado el tema del cambio y de las transformaciones que ésta ha experimentado en las dos últimas décadas, que en el transcurso de esos procesos ha demostrado una capacidad de persistencia y de adaptación asombrosas. David S. Reher con su *La Familia en España. Pasado y presente*[13] pretende explicar, desde una perspectiva histórica algo determinista, la complejidad de las formas familiares y de sus variaciones a lo largo del tiempo –del s. XVII a mediados del s. XX–. Su

(11) DEL CAMPO, S.: *Familias: sociología y política*. Madrid, Editorial Complutense, 1995.

(12) DELGADO, M.; CASTRO MARTÍN, T.: *Encuesta de Fecundidad y Familia 1995*. Madrid, CIS, Opiniones y Actitudes, 1995.

(13) REHER, D. S.: *La Familia en España. Pasado y presente*. Madrid, Alianza Editorial, 1996.

punto de partida es la doble concepción de la familia, como institución defensora de la supervivencia y bienestar de sus miembros y como institución garante de la reproducción social, económica y demográfica de la sociedad. El libro de Luis Flaquer[14] «El destino de la familia» parte de una constatación: la familia ha ido perdiendo poco a poco funciones patrimoniales y sociales, y ha sufrido importantes transformaciones en las relaciones de género y entre grupos coetáneos, así como en las relaciones sociales y económicas. La juventud ha emergido como grupo social antes inexistente; y, debido a la tutela permanente del Estado sobre los menores, se ha debilitado la autoridad de los padres, con dudosos efectos. El movimiento feminista ha tenido una importancia considerable en las transformaciones de la familia como factor político e ideológico de finales del siglo XX al denunciar como trampa para la autonomía de las mujeres lo que se consideró como conquista de las mismas: la apropiación femenina del espacio doméstico y privado.

Casi todas las publicaciones dedicadas a estudiar los cambios que la familia ha experimentado en esta época subrayan la diversidad y la aparición de nuevos tipos de familia o de formas de convivencia; y lo hacen, en general, con ánimo comprensivo y con objetividad sociológica, aunque no faltan voces discordantes. En 1993, Miguel Requena y Diez de Revenga publica un informe monográfico sobre *Los hogares y las formas familiares en la Comunidad de Madrid*[15], de pocas páginas y sustancioso contenido, basado en los datos extraídos del Censo de 1991. Estudia Requena las diversas formas de la familia contemporánea; establece estadísticamente el número, estructura y tamaño de los hogares y familias en la Comunidad, y su evolución desde 1981 a 1991; y destaca el aumento de hogares unipersonales, monoparentales y múltiples, y la práctica estabilización de los hogares nucleares: 67% en 1981 y 65,2% en 1991. Considera concluida la transición democrática en la Comunidad de Madrid; donde predomina el modelo de familia nuclear, pero crece el número de hogares no familiares, y se están dando tres procesos inéditos hasta el momento: des-aceleración en la formación de los hogares, des-aceleración del ritmo productivo, y des-institucionalización del matrimonio y rápido aumento de las posibilidades de divorcio. Es la segunda transición demográfica.

El estudio monográfico de Juan A. Fernández Cordón y Constanza Tobío Soler, *Las familias monoparentales en España*[16] representa un hito en este terreno ya que se aparta de todo tipo de polémicas; y utiliza con absoluta precisión científica datos estadísticos de total fiabilidad, y el discurso de mujeres en situación de monoparentalidad y de asociaciones interesadas en este fenómeno social. Después de fijar científicamente los conceptos clave, los autores analizan los datos procedentes de ambas fuentes y llegan a la conclusión de que «se puede plantear que los hogares monoparentales en nuestro país constituyen una forma de convivencia plenamente asentada y en muchos casos muy duradera (...) Frente a los problemas asociados al origen de la monoparentalidad (...) hay otra serie de problemas que aparecen en el funcionamiento diario de las familias monoparentales, una vez que éstas se constituyan como un modelo más de convivencia con vocación de continuidad y básicamente viable.» (pp. 366-367).

Al finalizar la década, Inés Alberdi publica un excelente trabajo titulado *La nueva Fa-*

(14) Flaquer, L.: El destino de la familia. Barcelona, Ariel, 1998.

(15) Requena y Díez de Revenga, M.: *Los hogares y las formas familiares en la Comunidad de Madrid.* Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Economía, 1993.

(16) Fernández Cordón, J. A.; Tobío Soler, C.: *Las familias monoparentales en España.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999.

milia española[17]. El tema es amplio y comprensivo, y el *leitmotiv* el cambio en la familia española en las últimas décadas. Cambio o, por mejor decir, cambios en la estructura y tamaño de los hogares, en las características de la formación de la pareja y de la familia, en las redes familiares –más largas y estrechas–, y, sobre todo, en el interior de la misma familia –capítulo éste valioso y abierto a la polémica–, donde cambian los valores y se busca que una mayor libertad e igualdad sustituya a la autoridad y la obediencia. En su Epilogo «¿El final del orden?» se confirma el optimismo de la autora, que los datos y reflexiones de su libro parecen avalar: «La familia sigue siendo algo muy importante para la gente y así lo reflejan todos los estudios sobre ella. No hay crisis de la institución familiar, lo que hay es crisis de los valores tradicionales. Los valores propios de la familia tradicional, como la estabilidad matrimonial por encima del conflicto entre los esposos, el sometimiento de las mujeres a los maridos, la reclusión en el hogar y la maternidad como destino natural de las mujeres fue una forma de entender la familia que está desapareciendo (...) Por supuesto siempre vamos a tener problemas derivados de los cambios y de las innovaciones pero el terreno a ganar es muy amplio. Si se toman las medidas necesarias que favorezcan el empleo de las mujeres y de los jóvenes y la compatibilidad del hogar y del trabajo, ganaremos en bienestar para el conjunto de las familias (...), ganaremos en igualdad (...) y aumentaremos los niveles de libertad y autonomía para todos.» (pp. 385-386).

DINÁMICA FAMILIAR: PAUTAS, RELACIONES Y ROLES EN LA FAMILIA

El tema «estrella» en el espacioso ámbito de estudio que es la vida familiar en cuanto comunidad es el cambio en el papel de la mujer en la familia y en la sociedad, que ha sido tratado directa o indirectamente en la mayor parte de los estudios y publicaciones citados y comentados hasta el momento. De todas formas, con pocas excepciones, éste ha sido un terreno poco transitado por los sociólogos de la familia a pesar de su importancia y, muy en particular, de la trascendencia de las investigaciones empíricas sobre el problema de la socialización de los niños y adolescentes, que ha interesado notablemente, en cambio, a los sociólogos de la juventud, como se manifiesta en los múltiples y ricos estudios e informes sobre la juventud publicados en los últimos años por el INJUVE y por la Fundación Santa María, en especial. Entre los estudios del INJUVE destaca el número 39 de la Revista de Estudios de la Juventud, dedicado a la «Juventud y la Familia», con la colaboración de sociólogos de prestigio como Julio Iglesias, Teresa Jurado Guerrero, Lluis Flaquer, Gerardo Meil, Diego Ruiz Becerril, Juan Montabes Pereira y Fernando Fernández, Manuel Trenzado Romero y Capitolina Díaz Martínez. Los temas y problemas abordados van desde «Los valores familiares de los jóvenes» hasta «El futuro familiar de los adolescentes actuales»; deteniéndose en cuestiones de gran interés sociológico y una relativa novedad como el problema de los hijos tras la ruptura familiar, y la imagen de la juventud y de la familia en el cine español. El estudio de la Fundación Santa María *Jóvenes españoles 99* ha dedicado también a la situación y problemas de los jóvenes en la familia un largo capítulo: Juan González-Anleo, «Familia y Escuela en la Socialización de los Jóvenes Españoles»[18]. El autor estudia el clima familiar en el que viven y respiran los jóvenes españoles –satisfactorio y distendido, en la mayor parte de las familias– y, en particular, la socialización

(17) ALBERDI, I.: *La nueva Familia española*. Madrid, Taurus, 1999.

(18) GONZÁLEZ-ANLEO, J.: «Familia y Escuela en la Socialización de los Jóvenes Españoles», en *Jóvenes españoles 99*. Madrid, Fundación Santa María, 1999, pp. 121-182.

en la familia, ya que ésta sigue ocupando el primer lugar entre las agencias de socialización, seguida muy de cerca por los amigos.

Por su carácter excepcional merece ser destacado el estudio cualitativo de Nora López Aller y Ana Inés López Accoitto *Andares y caminos: historias de seis familias españolas*[19], excelente prueba de la validez y el interés del enfoque cualitativo en el estudio de la familia para reflejar los cambios estructurales descritos en los estudios cuantitativos. El trabajo de las autoras consigue recrear un «relato coral» en el que personas de distintas generaciones de la misma familia establecen un intenso intercambio de vivencias y experiencias, un largo diálogo orientado al interior de la familia, pero también al contexto histórico en el que la familia vive, convive y revive sus momentos individuales, familiares y sociales. En el relato y la recreación de la memoria histórica de las seis familias se manifiestan las transformaciones que ha experimentado la familia en España, los procesos de movilidad social que han afectado a las familias españolas, la construcción de universos simbólicos y políticos... toda la rica trama de la vida familiar de medio siglo apasionante y movido como pocos.

El informe de M. Justel, redactor de *Las personas mayores en España. Perfiles. Reciprocidad familiar*[20], no pertenece estrictamente a la sociología de la familia sino más bien al tipo de estudios consagrados a trazar el perfil de las diferentes *categorías sociales*. Pero su estrecha relación con el tópico de las relaciones y redes familiares, y la escasez de trabajos sobre este tema, aconsejan su inclusión en esta revisión bibliográfica. Se trata de una investigación sobre la diversidad de perfiles de la vejez y la aportación de las personas mayores a las siguientes generaciones, que contribuyen así a la incorporación de las mujeres al trabajo asalariado. El 35% de los mayores de 65 años ayudan a sus hijos casados, en especial en el cuidado de los niños, y en contrapartida el 72% de los hijos –especialmente las mujeres y sus hijas– prestan atención y cuidan a las personas mayores de las familias. El ambiente general es de satisfacción mutua.

CONFLICTOS Y RUPTURAS

Con carácter monográfico sólo el trabajo de investigación de Diego Ruiz Becerril[21], «Después del divorcio. Los efectos de la ruptura matrimonial en España» merece ser incluido en esta revisión bibliográfica sobre la familia desde una perspectiva sociológica. Después de una bien fundamentada introducción de tipo teórico sobre el divorcio, sus enfoques, los efectos –psicológicos, económicos y sociales– que tiene, y la importancia de las redes sociales y familiares en el post-divorcio; el autor analiza el perfil socio-demográfico de los divorciados y desarrolla la larga serie del «después» del divorcio. Los efectos en la salud, la búsqueda de un nuevo hogar, el impacto del divorcio en las relaciones familiares –tanto intergeneracionales como con el anterior cónyuge–, los efectos económicos y laborales, los efectos sobre los hijos y el ajuste de éstos a la nueva situación... son los aspectos estudiados con rigor científico y recurriendo con frecuencia a otros estudios de fuera de España. La conclusión del autor es optimista, aunque peque quizás de voluntarismo: el divorcio

(19) López Aller N.; López Accoitto, A. I.: *Andares y caminos: historias de seis familias españolas.* Madrid, Argentaria, 1993.

(20) Justel, M.: *Las personas mayores en España. Perfiles. Reciprocidad familiar.* Madrid, INSERSO, 1996.

(21) Ruiz Becerril, D.: *Después del divorcio. Los efectos de la ruptura matrimonial en España.* Madrid, CIS, 1999.

ha recibido el espaldarazo de la legitimidad social en España, la permisividad de la sociedad a este respecto es alta, y va en aumento; pero persiste la familia. El divorcio significa sólo el fin del matrimonio, pero no la desaparición o debilitación de la familia, sino una nueva forma de organización y de relación entre los miembros de la familia. La debilitación de la figura del padre es reconocida por el autor, que quizás no se atreve a elaborar algo más las consecuencias de este debilitamiento en la socialización de los hijos y en su incorporación equilibrada al cuerpo social, o tal vez esta no era su intención original.

FAMILIA, ENTORNO E INSTITUCIONES SOCIALES

A mediados de la década de los noventa el CIS dedicaba un cuaderno monográfico de *Opiniones y Actitudes* a un tema poco estudiado hasta entonces, la «Percepción Social de la Familia en España»[22]; dicho cuaderno fue redactado por Pepa Cruz. El informe estudia las opiniones y actitudes de los españoles sobre el matrimonio, la familia y otras formas de convivencia; y se detiene en la tolerancia hacia la cohabitación –bastante alta–, y la política social sobre la familia. Un punto de particular interés es el relativo a las actitudes hacia los hijos: número real y número ideal, tendencias de la natalidad, y actitudes y valores de la socialización. Y, para cerrar el estudio, echa una rápida ojeada al tema siempre caliente del trabajo de la mujer fuera de casa y la reorganización consiguiente de la vida familiar, con datos que revelan, por una parte, que ya no resulta dominante el modelo tradicional de división de papeles familiares, pero, por otra, que las opiniones están muy divididas ante la hipótesis de repartir de forma distinta esos papeles tradicionales. Excelente si breve trabajo, que realizado con más frecuencia ayudaría considerablemente en el trabajo de construcción científica de una bien fundamentada Sociología de la Familia Española.

En 1998, Victor Pérez Díaz, Elisa Chuliá y Berta Álvarez Miranda publicaron un trabajo importante sobre las relaciones de la familia española con su entorno socio-político en una de sus dimensiones fundamentales: el sistema de bienestar. El trabajo llevaba por título *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones, la sanidad y la educación*[23].

(22) CRUZ, P.: «Percepción Social de la Familia en España», en *Opiniones y Actitudes*. Madrid, CIS, 1995.

(23) PÉREZ DÍAZ, V.; CHULIÁ, E.; ÁLVAREZ MIRANDA, B.: *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones, la sanidad y la educación*. Madrid, Fundación Argentaria, 1998.

estudios

EMILIA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje en la universidad?

MIGUEL ANXO SANTOS REGO
Pedagogía holística y gestión de la complejidad en educación

¿CUÁL ES EL PAPEL DEL ALUMNADO DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD?

EMILIA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (*)

RESUMEN. Las formas de mejorar la calidad de la enseñanza pueden ser muchas. Puede modificarse la forma de desarrollar y gestionar el proceso educativo, y también el modo en que se evalúan los centros, procesos y productos. Hay que tener en cuenta la influencia del mercado y las nuevas formas de financiación. Sin embargo, creemos que el primer paso debe ser la introducción de las técnicas de Gestión de la Calidad Total. Dado que esta filosofía se basa en la participación humana y éste es el principal recurso de nuestras organizaciones, a pocos les quedarán dudas acerca de la conveniencia de este procedimiento, que ya ha sido contrastado en investigaciones efectuadas fuera de nuestro país. Por tanto, este artículo trata acerca de la forma de introducir cambios en la forma de gestionar –a través de la utilización de las técnicas de Gestión de la Calidad Total (GCT)– el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.

APLICACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nuestras universidades han sido gobernadas históricamente siguiendo rutinas que –según la definición de Nelson y Winter (1982)– constituyen pautas de comportamiento desarrolladas a lo largo del tiempo que permiten determinar tareas a efectuar, así como la forma en que deben llevarse a cabo. Hoy en día las universidades se encuentran inmersas en un proceso de reflexión y toma de decisiones que tiene como objetivo mejorar la calidad.

Para poder acabar con estas rutinas y comenzar el proceso de reforma e innovación que la sociedad viene demandando a nuestros centros, es necesario dar un paso decisivo y muy complejo en el que la aplicación de las técnicas de gestión de la calidad total –como base del proceso de mejora– tendrá un papel relevante.

Dado que esta filosofía se centra en la satisfacción del cliente, lo primero que tendremos que hacer es identificar quién es el cliente de estas organizaciones. Recordemos que por cliente se entiende aquel que recibe el beneficio de los productos o servicios, tanto dentro como fuera de la organización (Álvarez Alday y Rodríguez Vidarte, 1997, p. 333). Además, es necesario determinar cuál es el papel del alumnado y, por tanto, qué funciones debe asumir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(*) Universidad de Oviedo.

Fecha de entrada: 01-02-2001 Fecha de aceptación: 15-02-2001

En la gestión de la enseñanza participan activamente –además de todo el personal de administración y servicios– profesores y alumnos. Los profesores, por lo general, se consideran los gestores del proceso, ya que dirigen y organizan toda su ejecución. El problema surge a la hora de delimitar el papel del estudiante. Para algunos autores, es el consumidor o cliente, que recibe un producto final –las clases y sus contenidos– con el que debe quedar tan satisfecho como cualquier otro consumidor de un producto industrial o de servicio. Para otros, es el producto, y los usuarios son los empleadores que demandan un producto que, en este caso, es un titulado superior. Por último, dado que participa activamente en el proceso de producción e influye en él, es considerado por algunos como un productor.

Según la Norma ISO 9004-2, cualquier proceso de mejora debe partir de la percepción que los clientes tienen del servicio, por lo que el primer paso será el delimitar el papel que le toca jugar a cada una de las partes que intervienen en el proceso. Es necesario identificar quién es el cliente o usuario para, en función de sus exigencias, diseñar y definir el producto a entregar. Los papeles que pueden asumir las diferentes partes implicadas en el proceso son recogidos en el cuadro 1.

CUADRO I

Papeles de las partes que intervienen en el proceso educativo (Elaboración propia)

	PAPEL ASIGNADO		
AUTOR	**PRODUCTOR**	**CONSUMIDOR**	**PRODUCTO**
Chizmar	Profesor	Estudiante	Curso
Bailey y Bennett	Profesor	Empleador	Estudiante
Ray	Estudiante	Sociedad	Aprendizaje
Propuesta	Profesor Estudiante	Estudiante Empleador	Aprendizaje Actividades

En este contexto, los profesores tienen la misión de dirigir y fomentar la mejora de la preparación académica de los futuros profesionales. De esta forma, los actuales alumnos llegarán al mercado de trabajo con los conocimientos, capacidades y aptitudes necesarios para alcanzar el éxito. La responsabilidad del cambio recae sobre el profesorado, que debe intentar mejorar la calidad de la docencia universitaria. Por su parte, el alumno puede desempeñar distintos papeles según se definan los procesos en la enseñanza superior (Lacunza, 1998, p. 179):

- Ser copartícipe del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Ser un cliente nítido en todos los aspectos no académicos de los que es usuario.
- Ser el valor añadido al alumno, que se aprecia en el estadio ulterior de su vida profesional.

¿Es el estudiante un consumidor?

Chizmar considera al estudiante como el consumidor del producto, en este caso el curso. Los profesores deben tratar de obtener el *feedback* de los estudiantes como un medio para determinar sus necesidades, es decir, que las evaluaciones del alumnado les deben servir de medida de su propio

trabajo. La información así obtenida debe guiar, día a día, las decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Para cumplir este cometido el *feedback* ha de ser conciso, simple y regular (Chizmar, 1994). La búsqueda de la calidad total no diferirá, por tanto, del proceso seguido en cualquier otra empresa que busque satisfacer a los consumidores de sus productos o servicios.

Esta postura es compartida por otras instituciones y autores, como es el caso de la Oregon State University, que recoge entre sus principios básicos que los alumnos son sus clientes más importantes (Coate, 1990). También Bonstingl (citado en Lewis y Smith, 1994), plantea que el alumno es el principal cliente de la univeridad.

En estas condiciones, se considera que el estudiante se comporta como el usuario de un servicio y que su nivel de satisfacción va a depender de parámetros equivalentes a los de cualquier otros servicio: el diseño del producto, el nivel de cumplimiento de las especificaciones, la forma de su presentación, etc. Por ello, es necesario conocer, en este caso, qué piensa el estudiante de la enseñanza que está recibiendo y cuáles son sus quejas, reclamaciones y sugerencias. De esta forma, se podrán realizar las modificaciones oportunas, que permitirán satisfacer sus necesidades actuales y futuras, y desarrollar una estrategia competitiva diferenciadora, basada en el logro de la calidad total y la excelencia.

Dentro de esta política de actuación es fundamental fomentar la relación alumno-profesor. Para ello, será necesario comprometer al alumno en su proceso de aprendizaje mediante la creación de equipos de trabajo y el establecimiento –a través de las evaluaciones de los cursos y de la docencia por parte de los alumnos– de una mejora continua (Hansen y Jackson, 1996). La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje deberá basarse en el trabajo que, como promotor del aprendizaje, desarrolla el profesor con vistas a despertar el interés del alumno. Los procesos actuales se alejan mucho de estos objetivos, ya que utilizan el sistema intimidatorio de la evaluación para que el alumno estudie.

Ahora bien, en cualquier caso, la adopción de estos criterios debe motivar también al profesor; Para que se sienta incentivado a responsabilizarse del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario que se produzca la retroalimentación.

En este caso, para la utilización de los principios de la calidad total es necesario que se cumplan tres condiciones:

- Toda la actividad tiene que girar en torno al estudiante, porque su satisfacción es la meta a alcanzar. Hay que obtener cuanta información sea posible acerca del alumno, y procesarla para utilizarla convenientemente con el fin de lograr este objetivo.
- No es suficiente con ofrecer una buena educación, sino que es necesario que ésta sea la mejor, para que pueda ser vista como un elemento diferenciador frente a la competencia.
- Todos los miembros de la institución educativa tienen que estar involucrados en el proceso destinado a aumentar su valor para el alumno. Es más fácil conseguir que éste esté satisfecho si los profesores están satisfechos y realizan un trabajo de calidad. Esa nueva cultura de la calidad hace que se valore la necesidad de una implicación colectiva e individual para alcanzar las metas de la universidad, mejorar la eficiencia y destacar los beneficios que de ella se derivan.

No obstante, para algunos autores esta clasificación no es del todo evidente. Nachlas (1999) afirma que los estudiantes no son consumidores del proceso de aprendizaje, ya que participan en él. Por su parte, Sirvanci rebate ese planteamiento y afirma

que existen diferencias entre los estudiantes y los consumidores tradicionales que dificultan que los estudiantes sean identificados como consumidores en este proceso (Sirvanci, 1996):

- Libertad de selección: Los consumidores tienen libertad para seleccionar los productos que adquieren de una determinada empresa, pues los empresarios no restringen la obtención de dichos productos al cumplimiento de unos atributos personales. Por el contrario, los centros universitarios no están abiertos a todos los estudiantes de manera indiscriminada, sino que estos tienen que pasar una selección y cumplir unos estándares y restricciones para poder tener acceso al producto que allí se oferta. Si el estudiante no cumple dichos requisitos, tiene que acudir a la educación privada para poder ver cumplidas sus expectativas.
- Responsabilidad por el pago de un precio: Los consumidores normalmente pagan los productos que reciben con sus propios medios. En la educación superior pública esto no sucede, pues el estudiante solo paga una parte de sus estudios. La mayoría de los medios con que cuentan estas instituciones para el desarrollo de sus actividades provienen de subvenciones y, en última instancia, de impuestos pagados por todos los ciudadanos.
- Cumplimiento de determinados requisitos, cualidades y méritos: En el libre mercado, los empresarios no examinan constantemente a sus clientes para determinar si pueden beneficiarse de los productos. Los consumidores no tienen que cumplir unos mínimos y mucho menos demostrarlos, mientras que los estudiantes tienen que pasar constantemente por pruebas que determinan si pueden seguir recibiendo el producto ofertado.

Estos condicionantes, que a simple vista puedan parecer simplistas, evidencian que los estudiantes no pueden ser considerados como consumidores natos de un producto que se oferta en un mercado determinado. Si tenemos en cuenta estas particularidades, resulta evidente que a todos nuestros alumnos del sistema educativo superior no se les puede dar indiscriminadamente la categoría de cliente. No obstante, sí pueden ser considerados consumidores –según el criterio tradicional y mercantil– determinados estudiantes, es decir, aquellos que reciben formación no reglada o cursan titulaciones propias de cada institución. En estos casos, salvo excepciones, la aceptación de los estudiantes no está determinada por un proceso de selección, ya que los cursos son de libre acceso y, por lo general, los alumnos no tienen que pasar constantemente pruebas que condicionen su permanencia en la institución.

Los cursos de extensión universitaria, postgrados, cursos de verano, cursos de lenguas modernas, etc., que se imparten a lo largo del curso académico en nuestras organizaciones, sí pueden considerarse productos «convencionales» y sus consumidores clientes «convencionales». Los ingresos de estos cursos deben provenir del pago de las tasas de matriculación que abonan directamente los alumnos, y –tal como se establece en los respectivos reglamentos sobre estudios de postgrado destinados a la obtención de títulos propios y otras enseñanzas de extensión universitaria– deben cubrir los gastos que ocasiona impartirlos. En este caso, se puede hablar perfectamente de estudiantes-clientes, puesto que se cumplen los requisitos definidos: libertad de selección, pago del producto por quien recibe sus beneficios, y ausencia de evaluaciones que restrinjan la permanencia en el centro.

El tener en cuenta esto favorecerá la mejora de la enseñanza. Es de esperar que la supervivencia de nuestras universidades pase por el desarrollo de este tipo de cues-

tiones que, además, se deberán tener en cuenta para el diseño de estrategias de actuación y la captación de recursos.

¿Es el estudiante un producto?

Bailey y Bennett introducen este modelo en la sociedad. Consideran que el profesor ocupa el papel del productor, mientras que el estudiante es un producto, y el empleador es el futuro consumidor de las habilidades y conocimientos adquiridos por el alumno. Nuestro cliente es, por lo tanto, el empleador (Bailey y Bennett, 1996).

Esto exige mirar al empleador –que es quien va a ofrecer un empleo al estudiante– y ofrecerle un producto que se adecue a sus necesidades y expectativas. En última instancia, serán los empleadores los que, con su valoración del producto-alumno que reciben, determinen el éxito o fracaso de los métodos educativos. Para diferenciarse de la competencia los alumnos deberán reunir una serie de requisitos:

- Mayor facilidad de comunicación oral y escrita.
- Capacidad de adaptación al cambio.
- Deseos de superación.
- Más habilidades analíticas.
- Capacidad para resolver problemas sofisticados utilizando equipos informáticos.
- Disposición para trabajar en equipo, tanto como líder como en calidad de seguidor.

En este sentido se pronunciaba la propia Ley de Reforma universitaria que, en el apartado b del artículo primero del Título Preliminar, destacaba que entre las funciones de la universidad está: «La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística». Dicho esto, no parece que el esfuerzo por adecuarse a la demanda de la sociedad sea un hecho aislado ni una tendencia reciente, sino que ha sido una exigencia que ya fue recogida en la Ley, de 1983. En este sentido, Almela Díez (2000) destacaba que la sociedad actual exige que la preparación universitaria capacite para las exigencias de la vida profesional de hoy en día, cuyo ritmo de cambio obliga –si no se quiere entrar en una dinámica de desfase profesional– a un proceso de reciclaje continuo. Este proceso requiere, por tanto, que la universidad forme titulados con la capacidad creativa necesaria para afrontar condiciones y situaciones diferentes de aquellas para las que ha sido preparado.

Las instituciones universitarias han de afrontar un cambio profundo que elimine la brecha abierta entre la práctica y la formación. En nuestro país el cambio educativo se ha centrado en la elaboración de nuevos planes de estudio, que han dejado insatisfechos tanto a los estudiantes como a los profesores, las universidades y los organismos públicos y profesionales. Esto se debe a que en su diseño se olvidó que la semilla debe dar frutos, y no se fijaron perfiles profesionales que respondieran a las demandas de la sociedad y abarcaran tanto conocimientos técnicos como una serie de capacidades y habilidades profesionales (Arquero Montaño y Donoso Anes, 1998).

Este posicionamiento se basa en analizar las semejanzas existentes entre el proceso de aprendizaje –por el que pasa el alumno hasta convertirse en un producto terminado (titulado)– y el que tiene lugar en cualquier industria para obtener una unidad de producto final. En una analogía con el proceso productivo industrial, se plantea que el alumno entra en la universidad como si fuera una materia prima, se transforma durante el proceso de producción –en este caso proceso educativo– y, cuando se gradúa, es un producto terminado que ha de ponerse a prueba en el mercado: el mercado de trabajo.

Cualquier materia prima pasa, antes de ser adquirida, por un período de selección en el que –en función de las exigencias,

especificaciones y objetivos de la empresa– se tienen en cuenta criterios de calidad, precio, etc. De igual manera, el alumno, antes de ser admitido en cualquier centro, debe pasar unas pruebas. No todos los centros tienen los mismos niveles de exigencia en cuanto a notas de acceso y demás aptitudes. En este apartado sería necesario llamar la atención acerca de las funciones que han venido ejerciendo los Centros de Orientación e Información al Estudiante, que deberían desarrollar medidas que les permitieran asesorar mejor a nuestros futuros alumnos acerca de los perfiles y contenidos de cada una de las titulaciones. Además, también sería importante valorar la posibilidad de modificar los sistemas de selección y acceso a este tipo de enseñanza, ya que esto redundaría en una mejor calidad de la materia prima alumno.

Michavila (1999) planteaba que la calidad de los estudiantes depende, en primer lugar, de las aptitudes y de los motivos que les han llevado a completar sus estudios preuniversitarios, por lo que es muy necesario evaluar la conexión existente entre la educación superior y la educación secundaria. Por otra parte, deben valorarse las iniciativas destinadas a asesorar y orientar a los estudiantes, que son extremadamente necesarias si se quiere alcanzar un nivel correcto de eficiencia docente en las universidades y podrían tener repercusión en la financiación pública de la educación superior. Michavila también recalcaba la necesidad de fomentar entre los estudiantes acciones que le hagan tomar conciencia de su responsabilidad como ciudadanos, dado que la financiación de la educación superior recae fundamentalmente en el Estado.

Una vez admitido, el alumno debe pasar por diferentes estados –cursos– hasta alcanzar la titulación; Para ello es necesario que se someta a determinados exámenes. Sólo cuando las materias primas han pasado por todos los procesos productivos y han sido transformadas en el producto terminado deseado está disponible para la venta. Del mismo modo, el estudiante no puede considerarse un producto terminado hasta que no ha logrado superar cada una de las asignaturas que conforman el programa docente, y obtiene el certificado que lo acredita para el ejercicio de la profesión. Tal y como ocurre en la industria, si el alumno abandona los estudios antes de terminar se le considera un producto semiterminado, con un valor inferior en el mercado.

El paso final será la inserción en el mercado de trabajo y la obtención del empleo para el cual se formó, y por el que debería ser retribuido en el valor deseado. Si se logra «vender» el producto, éste –al igual que cualquier otro producto industrial– se habrá realizado y, en caso contrario, se considerará un producto en inventario. El alumno ha pasado, un proceso productivo-educativo, y se enfrentará a casi las mismas dificultades que los productos terminados en un mercado imperfecto. En este caso, la variable que medirá el éxito o fracaso del centro será el número de alumnos que obtendrán trabajo en relación con el número de graduados –cuota de ventas– y los salarios que se les pagará –cifra de ventas.

Pensamos que las Oficinas de Colocación y Promoción al Empleo deberían empezar a realizar este análisis en nuestras universidades. Puesto que los medios ya existen, sólo será necesario potenciarlos; lo cual, una vez inmersos en el proceso de reformas propuesto, no debería suponer mayores esfuerzos. La valoración de estos aspectos podría realizarse a partir del cálculo de los llamados indicadores diferidos de la enseñanza (Consejo de Universidades, 1998). Entre ellos, destacan aquellos relacionados con:

- Empleo y demanda de graduados de cada titulación.
- Proporción de titulados que tienen cuyo primer empleo esta directamente relacionado con sus estudios.

- Las opiniones de los titulados respecto a su formación, a la hora de buscar y/o encontrar trabajo.
- Las opiniones de los empresarios respecto a la formación de los titulados que acceden al mundo laboral.

Todo este proceso se presenta de manera resumida en el cuadro 2.

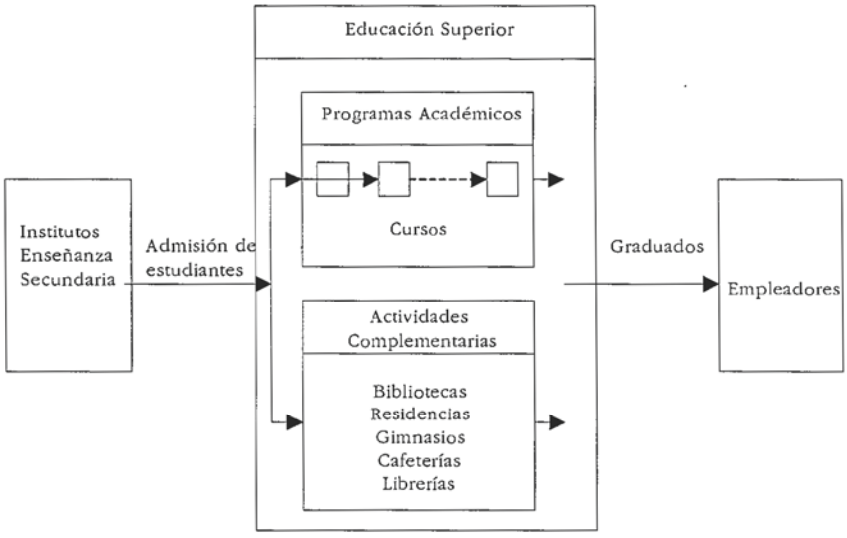
CUADRO 2

Semejanzas entre el proceso educativo y el proceso productivo (Sirvanci, 1996, p. 100)

Educación superior	**Proceso productivo**
Enseñanza Secundaria	Proveedor
Proceso de selección y admisión	Materia Prima
Estudiantes	Productos en proceso
Cursos	Fases del proceso
Graduados	Productos terminados
Empleadores	Consumidores
Número de graduados empleados	Ventas
Número de graduados desempleados	Productos sin vender (Inventario)
Salario de salida	Precio del producto

GRÁFICO 1

Recorrido del estudiante en el proceso de la Educación Superior (Sirvanci, 1996, p. 99)



De igual forma, a la universidad, como a cualquier otra empresa, le compete valorar el proceso productivo al que ha sometido al alumno para determinar qué actividades añaden valor al producto y cuáles son los costes de los diferentes procesos. Los estudiantes entran en el sistema con ciertos conocimientos y se espera que lo abandonen con un valor añadido derivado del aprendizaje (Peña, 1997). Todo este proceso puede ser analizado en el gráfico 1.

Este planteamiento debe llevarnos a reflexionar acerca del cambio en nuestro modelo educativo. La reforma tendría que ser profunda, pues, hasta ahora, nuestra enseñanza no se ha centrado en la preparación para la inserción en el mercado de trabajo y, con ello, ha olvidado o dejado de lado la integración de los aspectos teóricos con los prácticos. Como bien manifestaba Rafael Anes en la conferencia pronunciada con motivo de la Jornadas «Universitas'99», hay que enseñar lo que la sociedad demanda, pues, si bien nadie duda de la preparación teórica de nuestros alumnos, la formación práctica resulta totalmente deficitaria.

¿Es el estudiante un productor?

En opinión de Ray, el profesor cede su papel de productor al alumno. Desde este punto de vista, el profesor es el gestor encargado de controlar la calidad y definir el producto en su concepción general, es decir, se ocupa del proceso de aprendizaje. A la vez, actúa como *input* de dicho proceso y produce enseñanza, que puede combinarse con otros medios –libros, ordenadores– y las diferentes habilidades que puede desarrollar para generar el proceso aprendizaje para configurar el producto final. Pero, en última instancia, quien combinará todos los elementos será el alumno, que dará forma al producto definitivo que demanda la sociedad; será ésta la que se beneficiará del servicio ofrecido (Ray, 1992). De este modo, el estudiante es el responsable de su propio aprendizaje, circunstancia por la que algunos autores consideran más difícil aplicar los principios de GCT al proceso que se desarrolla en las aulas, dada la gran diferencia que existe con respecto al proceso industrial (Schonberger, 1995). Para poder aplicar con rigor estos principios en la universidad, los estudiantes deben estar en condiciones de manifestar al profesor las correcciones que entiendan oportunas. El profesor podría así realizar los cambios necesarios para que el proceso de enseñanza se adaptase a las expectativas del alumno.

Las acciones, en este caso, vendrían condicionadas por las aportaciones de Deming, quien proponía un cambio en la filosofía del control de calidad. La idea básica es muy simple: en vez de controlar *a posteriori* los defectos de la producción y corregir el proceso cuando éste se desvía de los límites de tolerancia admitidos, el control se efectuaría en cada uno de los pasos del proceso, con lo que se reducirían las posibilidades de error. El proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la universidad es interactivo, y en él el usuario aparente –el estudiante– es en realidad un coproductor del servicio (Álvarez Alday y Rodríguez Vidarte, 1997).

En cualquier caso, al asumir este comportamiento se pretende mejorar del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la estimulación del alumno, que es responsable de su propia formación y participa activamente en el proceso (Mehrez y otros, 1997). *La European Foundation for Quality Management (EFQM)* (1995), que considera que el producto es el proceso de aprendizaje, apoya este criterio.

La aceptación de esta filosofía llevaría a centrar el proceso de reformas en el desarrollo y la modificación del curriculum en función de la información proporcionada por los distintos segmentos de clientes, incluidos alumnos y empleadores. Esta posibilidad no ha sido tomada en consideración

en la mayoría de las iniciativas de mejora de la calidad que se han efectuado hasta la actualidad, pues en ningún caso se han encaminado a atacar el centro mismo del proceso de la educación (Engelkemayer, 1995).

La información necesaria para llevar a cabo el cambio puede ser obtenida a través de una serie de técnicas, que, a su vez, ayuden a los estudiantes a producir –con la calidad que la institución y los propios alumnos desean– el tipo de producto que los consumidores quieren «comprar». Algunas de estas técnicas son las que se analizan a continuación. Las dos primeras son adaptaciones de métodos que podrían utilizarse también en el modelo del estudiante-consumidor y la tercera es una nueva estrategia relacionada con el modelo del estudiante-productor (Ray, 1996):

Círculos de calidad

Estos grupos –llamados en la actualidad equipos de mejora continua– son diseñados para ayudar al productor a mejorar la eficiencia y calidad del producto. En el modelo estudiante-consumidor estos círculos están formados por estudiantes, con el propósito de mejorar el trabajo del profesor. La principal limitación de este tipo de círculos es que se centran en un solo aspecto de la producción: el profesor.

En el modelo del estudiante-productor los equipos de calidad se formarán para ayudar a los estudiantes a evaluar y mejorar el proceso de aprendizaje. En ellos se incluirán profesores, especialistas en educación, alumnos, representantes de las instituciones de enseñanza y empresarios. El trabajo del equipo consiste en examinar todos los *inputs,* incluido el profesor, para determinar cual es la calidad de la enseñanza. Este uso de la GCT amplía el objeto de los círculos de calidad e incrementa su efectividad potencial.

Trabajos de un minuto

Se han calificado como uno de los mejores hallazgos del Seminario de Evaluación de la Universidad de Harvard, donde se esbozaron como una herramienta que, aunque muy simple, puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la participación de los alumnos en clase (Light, 1990). Con el objetivo de obtener el *feedback* de los alumnos, se les pide que –en los últimos minutos de clase– respondan a dos interrogantes:

- ¿Qué es lo más importante que han aprendido hoy?
- ¿Qué puntos siguen estando confusos al final de la clase?

Con la primera cuestión se trata de centrar a los estudiantes dentro del marco en que está siendo desarrollado el proceso de enseñanza para, a continuación, determinar cómo ha sido llevado a cabo el proceso y cómo ha sido transmitido a los alumnos. El profesor anima a los alumnos a reflexionar y a responder de manera sincera a sus preguntas, explicándoles que, con sus opiniones, se puede mejorar el proceso de enseñanza no solo para futuros alumnos, sino para ellos mismos. El análisis de las respuestas provee al profesor de información acerca de los puntos que han quedado dudosos a los alumnos y que deberá aclarar en la próxima clase. Lo más interesante de esta técnica es el hecho de que el profesor demuestra respeto e interés por la opinión de sus alumnos, además de alentar la participación y fomentar la implicación activa en el proceso de aprendizaje (Cross y Angelo, 1988).

Esta técnica puede ser puesta en práctica de muy diversas formas, incluidas las más modernas y actuales: la informática y, en especial, mediante Internet. Se sugiere a los alumnos que al final de cada clase envíen sus opiniones y dudas a través del correo electrónico para poder contestarles inmediatamente y de manera personaliza-

da. Otra forma puede ser sugerir a los alumnos que, al final de las clases, depositen en una urna un papel con sus opiniones, dudas y sugerencias. Esta forma de poner en práctica esta técnica está pensada, fundamentalmente, para grandes grupos de alumnos en los que escuchar en clase lo que cada uno tiene que decir puede ser más complejo.

Con independencia del mecanismo de aplicación que se seleccione, los profesores que lo han puesto en práctica han comprendido que su utilización mejora la participación y la motivación en el proceso de enseñanza. Esta técnica provee al profesor de la información necesaria para saber lo que los alumnos han aprendido y cómo lo han hecho; establece, además, un *feedback* sobre una base regular; y convierte a los estudiantes en una fuente importante de *input,* a la vez que permite, al mejorar la motivación, controlar mejor el proceso de aprendizaje (Chizmar y Ostrosky, 1998).

La efectividad de esta técnica ha sido contrastada a través de experiencias prácticas (Chizmar y Ostrosky, 1998) que evidencian los buenos resultados que se pueden obtener con su utilización. Esto sugiere que todos los estudiantes y profesores, a pesar de sus diferentes niveles de habilidad, pueden beneficiarse de su empleo. El resultado positivo de la experiencia lleva a pensar que, en un futuro no muy lejano, figurará entre las técnicas y prácticas docentes habituales.

Como decía Chizmar (1994), el *feedback* de este ejercicio puede ser usado por el profesor para «identificar problemas y sugerir soluciones, sin acudir al reproche». Aunque esta información es útil para el profesor, ya que puede ayudarle a desempeñar mejor su trabajo, se limita a un solo aspecto del proceso productivo. Si el mismo tipo de *feedback* contemplara otras cuestiones sería más útil. P.ej., si los estudiantes plantearan al profesor cuestiones relativas a la enseñanza impartida, estos podrían utilizar esa información para descubrir los problemas. Aprender a interpretar el *feedback* es una habilidad importante que muchos estudiantes nunca consiguen desarrollar. Enseñar a los estudiantes a descubrir cuál es el material más importante o qué área les presenta más dificultades de comprensión constituye un uso adicional de esta técnica que dota a los estudiantes de nuevas responsabilidades y capacidades.

Tabla de control de calidad

Las tablas de control de calidad son tablones de competitividad, en los que se expone la situación de cada parte en el proceso. En general, los estudiantes no saben asumir responsabilidades sobre su propia educación, ya que en pocas ocasiones se les ha enseñado cómo hacerlo, y cuando aparecen los problemas, en lugar de hacerlos frente esperan una intervención divina. Aceptan el fallo en un examen o una clase como algo inevitable –o culpan al profesor, a las circunstancias, etc.– en lugar de perseguir mejoras en el proceso educativo. Hay que reconocer que aquellos que no alcanzan el nivel deseado necesitan ayuda para identificar qué procesos mejorar y qué soluciones implementar, y es aquí donde la GCT y el profesor pueden ayudar. Centrarse en el proceso de aprendizaje –más que en la inteligencia o la ética de trabajo del estudiante– puede orientar al alumno a la hora de resolver el problema y ayudarle, no sólo a mejorar su formación, sino también a desarrollar un sentido de responsabilidad y control sobre su propia educación.

Este método –que permite detectar los problemas potenciales y buscar posibles soluciones– puede ayudar a los estudiantes a analizar el proceso de producción. Existe la posibilidad de que los alumnos deseen trabajar más y mejor pero no sepan cómo hacerlo. Con la introducción de este tipo de técnicas se estaría dando un primer

paso para crear una situación en la que los profesores sean consultores, en lugar de jueces encargados de determinar el éxito o el fracaso de sus alumnos. Estos deben sentirse responsables del papel que desempeñan y ser conscientes de que los profesores son útiles y necesarios para obtener el mejor resultado con los costes más bajos.

Algunas cuestiones que se les puede plantear a los estudiantes para aportar soluciones son:

- ¿Asistes a clase?
- ¿Lees las lecturas recomendadas?
- ¿Tomas apuntes completos?
- ¿Planteas cuestiones en clase (o las apuntas para discutirlas después) si no has comprendido algo?
- ¿Haces el trabajo recomendado para casa?
- ¿Dispones de algún tipo de ayuda si tienes problemas con el trabajo en casa?
- ¿Acudes a realizar consultas a la biblioteca?
- ¿Tienes un compañero o grupo de estudios?

Las soluciones parecen evidentes si el alumno responde «no» a alguna de las cuestiones. Es importante identificar cómo aprenden mejor los estudiantes, pues cada uno es diferente. En función de cada caso se puede recomendar ver algún vídeo, utilizar un libro específico, hacer simulaciones por ordenador, realizar un mayor número de ejercicios o crear un grupo de discusión. Si el alumno responde «sí» a todas las cuestiones es necesario plantear otras más específicas. En estos casos, es particularmente importante la labor del profesor, ya que pueden mediar problemas de aprendizaje o circunstancias personales que aconsejen que el profesor actúe como intermediario entre el estudiante y otros expertos.

Las técnicas antes mencionadas no son las únicas que pueden estimular y mejorar el proceso de aprendizaje a través de la valoración de las clases. Existen otros métodos y recursos (Rivero Menéndez y otros, 2000):

- *Muddiest Point.*
- *One sentence summary.*
- *Background/preconception check.*
- *Directed paraphrasing.*
- *Think-pair-share.*

¿Puede desempeñar el estudiante un doble papel, como consumidor interno y como productor?

Por último, planteamos la posibilidad de que el alumno desempeñe un doble papel, y sea, a la vez, productor y un consumidor especial. Para ello, nos basamos en las similitudes que existen entre los estudiantes y los empleadores, pues ambos son, en algún momento del proceso, consumidores. La diferencia es que el estudiante –al encontrarse dentro del proceso– es un consumidor interno y directo, mientras que el empleador –que recibe el producto acabado sin poder, por tanto, influir en su formación– es un consumidor externo e indirecto. Como bien planteaba Mendiluce (1996) el estudiante es un cliente singular que participa activamente en su propio proceso formativo, por lo que se convierte en coproductor (Dill, 1995).

Engelkemeyer (1995) considera a los estudiantes el principal cliente interno y a los potenciales empleadores el principal cliente externo. No deben, por lo tanto, quedar dudas acerca de que ambos son clientes claves de la educación superior: los estudiantes lo son del proceso de enseñanza y de las asignaturas del curso; y los empleadores, del conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades acumuladas por los estudiantes (titulación). Es decir, se comportan como clientes de productos diferentes.

Dentro de esta corriente podemos incluir a Van Vught y Westerheijden (1993), quienes, desde un enfoque técnico, identificaron el producto de la enseñanza superior con el graduado y el proceso con el

programa. De este planteamiento se desprende que el estudiante no es un producto, pues el producto sería la educación del estudiante y, más concretamente, lo que el alumno sabe y lo que es capaz de hacer (conocimientos y habilidades).

Este criterio también es apoyado por el documento *Guidelines on Quality Assurance,* elaborado en el Reino Unido. En dicho documento se señala que el estudiante es un cliente –consumidor interno–, y que es necesario utilizar técnicas de *marketing* para descubrir lo que realmente quiere *(Higher Education Quality Council (HEQC)* (1994). También se afirma que mientras que hay alumnos que estudian para mejorar sus conocimientos, la inmensa mayoría quiere asegurarse un trabajo que proporcione un buen nivel de vida. Por tanto, las titulaciones universitarias deben estar pensadas para permitir obtener las competencias requeridas por los empleadores –consumidores externos–, que son, al fin y al cabo, los que han de valorar la formación de los alumnos.

Por su parte, Wallace (1999) considera al estudiante como un consumidor primario pero, en ningún caso, como un consumidor pasivo, sino que, dadas las características del servicio que recibe, lo considera responsable del proceso, producto o servicio. Para ello, distingue entre el producto o servicio de la educación y los demás servicios que se ofertan a los estudiantes a lo largo de sus estudios en los diferentes campus universitarios.

Según esta filosofía, el estudiante no es un *input* a transformar, sino un cliente al que se debe escuchar (Wolverton, 1995), puesto que es partícipe o coproductor del proceso. Al estudiante no puede considerársele como un mero comprador o receptor pasivo de un producto, es necesario contemplar su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hansen y Jackson, 1996).

El hecho de que el estudiante se encuentre dentro de la propia organización le confiere una ventaja considerable sobre cualquier consumidor nato. Esta situación adquiere una especial relevancia si se permite al alumno convertirse en su propio productor y, en caso de que la enseñanza no se adapte a sus expectativas, detectar los errores cometidos en el proceso para que puedan corregirse antes de que el producto salga al mercado. Hay que tener en cuenta que cuando el producto sea recibido por ese cliente externo e indirecto al que corresponderá determinar la calidad del producto, y rechazarlo o aceptarlo, ya no podrá, al menos a corto plazo, ser perfeccionado. De cualquier modo, la inversión hecha, tanto por la sociedad como por el propio interesado, no podrá ser recuperada. Esto podrá dar lugar a problemas de falta de eficiencia que, junto a los originados por la falta de calidad, deberán ser eliminados. Para el empleador el estudiante constituye un producto con unas características específicas, pues tiene poder de decisión sobre el propio proceso que lo genera.

Hacemos esta matización porque considerar al alumno como un producto tradicional resulta demasiado simplista en las actuales condiciones de formación, a la vez que es obvio que esta materia prima tiene capacidad de análisis y auto-evaluación. Nos parece inadecuado comparar al alumno con un simple trozo de madera al que se da forma en un torno hasta obtener la pieza deseada. El alumno –dada la libertad que existe en nuestro modelo educativo– puede, una vez cursadas las asignaturas troncales u obligatorias, adaptar su formación a sus objetivos, expectativas o simples deseos personales siguiendo diferentes vías. Una materia prima industrial no tiene poder para decidir su futuro, por lo que creemos que el concepto tradicional de materia prima no es aplicable a los alumnos y preferimos considerarlos una materia prima especial o un consumidor interno, es decir, la siguiente persona de la cadena productiva.

Si bien el estudiante es recibido en nuestras aulas como una materia prima es-

pecial, que se procesa durante su vida universitaria para convertirse –una vez que adquiere la titulación deseada– en un producto terminado, sí debe ser claramente considerado como consumidor de determinados productos o servicios –colegios mayores, comedores, librerías, bibliotecas, etc.. En estos casos, cabe resaltar –al igual que se hacía con los alumnos de enseñanzas no regladas en el planteamiento del estudiante como consumidor– su similitud con un consumidor «convencional o tradicional». Ahora bien, ya dentro de la clase, el alumno, cuando está recibiendo los conocimientos impartidos por los profesores, se comporta como un consumidor interno.

El comportamiento humano influye también en la definición de consumidor. En la mayoría de los casos, los alumnos se sienten felices cuando una clase es cancelada o termina antes de hora. Algo muy diferente ocurre cuando adquirimos un producto y nos lo entregan sin terminar, u olvidan una parte esencial de éste. Aquí intervienen tanto el grado de madurez del alumno, como el hecho de que no sea éste quien abone el importe total del curso que recibe. Los mismos alumnos se comportan de distinta manera cuando están pagando un curso en su totalidad, ya sea en la enseñanza privada o en cursos de postgrados.

De igual forma, el alumno se siente más satisfecho cuando recibe poco material y el nivel de exigencia del profesor es bajo. Cuando se le exigen más trabajos y actividades –que a la larga redundarán en beneficio propio– el alumno, en la mayoría de los casos, se siente insatisfecho con el profesor. En este caso, poco o nada tiene que ver la actitud de un consumidor tradicional con la actitud del estudiante como consumidor. Paradójicamente, en un estudio que se realizó en la Universidad de Wisconsin-Whiterwater, las respuestas que dieron los alumnos a las preguntas que se les plantearon evidenciaron que, para ellos, era más importante que el profesor se mostrará amable y se preocupara por sus problemas que el que las enseñanzas que acababan de recibir les permitiesen resolver con eficacia cualquier desafío que se les pudiera presentar (Hau, 1991). Cuando Hau estudió este comportamiento concluyó que el estudiante es el consumidor primario de los materiales del curso, pero no del contenido del curso. El consumidor del contenido del curso es alguien externo a la organización, alguien que recibe los valores añadidos del alumno cuando éste obtiene la titulación –una apreciación del mercado que se puede demorar en el tiempo.

Por lo que, concretando, los aspectos que caracterizan a los estudiantes del sistema de enseñanza superior son:

- El estudiante es un producto en proceso.
- El estudiante es un consumidor interno de todas las facilidades que se dan en los campus universitarios y, por tanto, debe ser tratado como tal.
- El estudiante es un trabajador en el proceso de aprendizaje pues participa activamente del proceso, no es un participante pasivo.
- El estudiante es un consumidor interno de los materiales del curso.

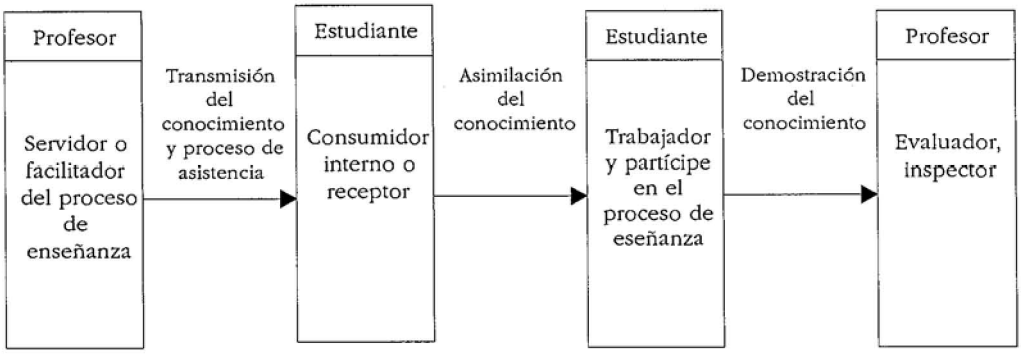
Los papeles que asumen profesores y estudiantes dentro del proceso educativo, en este caso, quedan reflejados en el gráfico 2.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Sea cual sea el papel asignado al alumno –que estará en función del tipo de enseñanza al que nos refiramos–, la GCT exige a los miembros de la organización trabajo en equipo, motivación, evaluación, y mejora constante. Lo fundamental de este análisis debe ser que –en función de la actividad, producto o servicio que se oferte– se desarrollen, mediante las herramientas e instrumentos comentados, las estrategias adecuadas.

GRÁFICO 2

Doble papel de los profesores y los estudiantes en clases (Sirvanci, 1996, p. 101)



Como hemos apuntado en el último apartado de este trabajo, debe considerarse que el alumno de nuestros centros universitarios –reciba formación reglada o no reglada– es a la vez consumidor y productor. Si hablamos de enseñanzas no regladas debemos aceptar que nuestros alumnos son clientes que pagan por un producto o servicio que reciben, por lo que ese producto o servicio debe satisfacer las expectativas del cliente o consumidor.

Esto debe llevarnos necesariamente a replantearnos el diseño y la concepción de este tipo de formación, que se perfila como una importante fuente de ingresos para nuestras organizaciones. Además, en la medida que se satisfagan los requerimientos de nuestros alumnos se estarán cumpliendo las expectativas de la sociedad. Si a nuestros centros se acercan los alumnos en busca de formación continua y permanente, lo hacen, en gran medida, en respuesta a una exigencia de la sociedad y, en especial, del mercado de trabajo.

Es aquí donde la filosofía de la GCT –que toma en consideración a todos los participantes en el proceso, ya sean clientes y productores, es decir, alumnos en su doble papel, profesores, etc.– cobra una mayor relevancia.

Este análisis es válido para cualquier tipo de enseñanza, reglada o no reglada, pero creemos que sería en la enseñanza reglada donde, por lo novedoso de su utilización, podría dar más frutos. Esta técnica tiene, como cualquier otra herramienta, sus limitaciones pero, en este caso, preferimos obviar los inconvenientes. Creemos que su aplicación tiene más aspectos positivos que negativos y que puede y debe –junto a los programas de evaluación de la calidad, los cambios en las formas de financiación o la propia influencia del mercado– coadyuvar a conseguir resultados importantes.

En fin, si se quiere evitar la pérdida de calidad a la que se han visto sometidas nuestras universidades en los últimos años sólo hay una salida: adoptar iniciativas explícitas de gestión de la calidad que permitan conseguir, con inteligencia y una adecuada gestión, lo que la propia inercia

del sistema ya no puede garantizar. Una de las técnicas antes mencionadas es una evaluación institucional puesta en marcha por el Plan Nacional que permita evaluar el rendimiento de la propia institución como tal (Quintanilla, 1998).

La universidad –como institución en la que se forman los futuros ciudadanos responsables de los avances científicos, culturales y técnicos de cualquier país– es responsable de la calidad de las fuerzas que impulsarán el desarrollo futuro de la comunidad. Será en su comunidad donde vivirán y ejercerán su profesión aquellos que se han formado en la universidad, de ahí la importancia de que, una vez definido cuál es el producto, se evalúe su calidad.

La autonomía supone cierto grado de responsabilidad y los gobiernos de las universidades son responsables de los procesos que se desarrollan en su entorno, por lo que la política universitaria debe potenciar en un futuro la cultura de evaluación. Las universidades –dada la dificultad a la hora de evaluar las muy diversas actividades universitarias– han permanecido relativamente ajenas a este proceso, que se venía gestando en otras instituciones y empresas. Sin embargo, una vez que se ha dado el primer paso hay que recorrer el camino hasta la meta: una universidad caracterizada por la excelencia.

BIBLIOGRAFÍA

ALMELA DÍEZ, B.: «Una reflexión acerca de la formación post-universitaria», comunicación presentada en el *IX Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad: «La Contabilidad ante el nuevo milenio»,* Las Palmas de Gran Canaria, 1 (2000), pp. 241-257.

ÁLVAREZ ALDAY, M.; RODRÍGUEZ VIDARTE, S.: «La calidad total en la universidad: ¿Podemos hablar de clientes?», en *Boletín de Estudios Económicos,* 161 (1997), pp. 333-352.

ANES R.: «Nuevos retos de la Universidad Española, hacia un modelo de gestión empresarial y alternativas de financiación más rentables», conferencia pronunciada con motivo de las Jornadas *Universitas'99.* Madrid, Recoletos. Conferencias & Formación, Mimeo, 1999.

ARQUERO MONTAÑO, J. L.; DONOSO ANES, J. A.: «El cambio educativo en Contabilidad. El debate pendiente en España: Formar para alcanzar el perfil adecuado del contable», comunicación presentada en el *VIII Encuentro de la Asociación Española de Profesores de Contabilidad: «La Contabilidad y la Auditoría ante los próximos retos»,* Alicante (1998), pp. 241-257.

BAILEY, D.; BENNETT, J. V.: «The realistic model of higher education», en *Quality Progress,* 29 (1996), pp. 77-79.

CHIZMAR, J. F.: «Total quality management (TQM) of teaching and learning», en *Journal of Economic Education,* 25, 2 (1994), pp. 179-190.

CHIZMAR, J. F.; OSTROSKY, A. L.: «The one-minute paper: some empirical findings», en *Journal of Economic Education,* 29, 1 (1998), pp. 3-10.

COATE, L. E.: *Implementing Total Quality Management in a University Setting.* Corvallis, Oregon State University Press, 1990.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación.* Madrid, Secretaría General, 1998.

CROSS, K. P.; ANGELO, T. A.: *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for Faculty.* Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learnig, Unversity of Michigan, Ann Arbor, 1988.

DEMING, W. E.: *Calidad, productividad y competitividad.* Madrid, Díaz de Santos S.A., 1989.

DILL, D. D.: «Through Deming's Eyes: a cross-national analysis of quality assurance in higher education», en *Quality in Higher Education,* 1, 2 (1995), pp. 95-110.

ENGELKEMEYER, S.W.: «Total Quality: A Mechanism for Institutional Change and Curriculum Reform», en ROBERTS, H. (Ed.): *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education.* Milwaukee, Wisconsin, ASQC Quality Press, 1995.

EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT (EFQM): *Self-Assessment. Guidelines for Public Sector: Education.* Bruselas, EFQM, 1995.

HANSEN, W. L.; JACKSON, M.: «Total Quality Improvement in the Classroom», en *Quality in Higher Education,* 2, 3 (1996), pp. 211-218.

HAU, I.: *Teaching quality improvement by quality improvement in teaching.* Center for Quality and Productivity Improvement (Report 59), Madison, University of Wisconsin, 1991.

HIGHER EDUCATION QUALITY COUNCIL (HEQC): *Guidelines on Quality Assurance,* Capítulo 17, 1994.

LACUNZA, I.: «La calidad, objetivo estratégico de una institución universitaria: El caso de Mondragón», ponencia presentada en el *Seminari Internacional sobre Direcció Estatègica i Qualitat de les Universitats «Universitat Estratègies per avançar»,* Servicio de Publicaciones de la Universidad Politécnica de Cataluña, (1998), pp. 175-199.

LEWIS, R. G.; SMITH, D. H.: *Total Quality in Higher Education.* Florida, St. Lucie Press, 1994.

— *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria* (BOE 261, de 1 de noviembre).

LIGHT, R. J.: *Explorations with students and faculty about teaching, learning and student life,* en The Harvard Assessment Seminars, First Report of the Cambridge Mass. Graduate School of Education and Kennedy School of Government, 1990.

MEHREZ, A.; WEINROTH, G. J.; ISRAELI, A.: «Implementing quality one class at a time», en *Quality Progress,* 30 (1997), pp. 93-96.

MENDILUCE, J.: «Sistema de Gestión de la Calidad de Mondragón Eskola Politeknikoa», ponencia presentada en la *Conferencia Internacional de Experiencias en Calidad: Educación y Empresa,* Foro Gipuzkoa XXI. San Sebastián, Mimeo, 1996.

MICHAVILA, F.: «La autonomía y la calidad como principios de la gestión universitaria», ponencia presentada a Universitas'99: *Nuevos retos de la Universidad Española, hacia un modelo de gestión empresarial y alternativas de financiación más rentables,* Madrid, Recoletos. Conferencias & Formación, Mimeo, 1999.

NACHLAS, J. A.: «An alternative view of education quality», en *Quality Progress,* 32 (1999), pp. 81-84.

NELSON, R.; WINTER, S.: *An evolutionary theory of economic change.* Harvard University Press, 1982.

PEÑA, D.: «La mejora de la calidad en la educación: Reflexiones y experiencias», en *Boletín de Estudios Económicos,* 161 (1997), pp. 207-226.

QUINTANILLA, M. A.: «En pos de la calidad: Notas sobre una nueva frontera para el sistema universitario español», en *Revista de Educación,* 315 (1998), pp. 85-95.

RAY, M. A.: «Economic education, experimental methods and the structure-conduct-performance paradigm», en *The American Economist,* 35 2 (1992), pp. 66-71.

— «Total quality management in economic education: defining the market», en *Journal of Economic Education,* 27 3 (1996), pp. 276-283.

RIVERO MENÉNDEZ, R. y OTROS: «El one minute paper y algunas otras técnicas docentes», en comunicación presentada

al *IX Encuentro de Profesores Universitarios de Contabilidad: «La Contabilidad ante el nuevo milenio»* en Las Palmas de Gran Canaria, 2 (2000), pp. 471-479.

SCHOMBERGER, R. J.: «TQM: What's in it for academics?», en *Business Horizons,* 38 1 (1995), pp. 67-70.

SIRVANCI, M.: «Are students the true customers of higher education?», en *Quality Progress,* 29 (1996), pp. 99-102.

VAN VUGHT, F. A.; WESTERHEIJDEN, D. F.: «Gestión de la Calidad y Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior. Métodos y Mecanismos», en *Studies Series of the Task Force Human Resources 1,* Education, Training and Youth, 1993.

WALLANCE, J. B.: «The case for student as customer», en *Quality Progress,* 32 (1999), pp. 47-51.

WOLVERTON, M.: «The Business College at Arizona State University: Taking Quality to Heart», en ROBERTS, H. (Ed.): *Academic Initiatives in Total Quality for Higher Education.* Milwaukee, Wisconsin, ASQC Qualit Press, 1995.

PEDAGOGÍA HOLÍSTICA Y GESTIÓN DE LA COMPLEJIDAD EN EDUCACIÓN

MIGUEL ANXO SANTOS REGO (*)

RESUMEN. Este trabajo defiende la idea de que la construcción de una pedagogía holística puede ayudar a realizar una mejor gestión de la complejidad en educación. Tal perspectiva responde a la voluntad de contrarrestar los rescoldos de una visión newtoniana-cartesiana de la realidad, de tintes fundamentalmente reduccionistas, y estaría en línea con un enfoque, común a Dewey y Vygotsky, entre otros, crítico hacia parte importante de la teoría social europea del siglo XX, que no se ha recatado en separar mente y cuerpo y que llegó a concebir la construcción del sujeto al margen de la historia y de las condiciones sociales.
El sentido holístico de la acción pedagógica exige mayor equilibrio entre tres clases de aprendizaje: de flujo informativo en una única dirección, de transacción, y transformacional. Importa mucho el contexto de inclusividad ya que exclusivizar un tipo de aprendizaje es contribuir a la frustación del desarrollo infantil. Conviene, por tanto, que el docente haga uso de la mejor combinación de enfoques, haciendo del aula una estancia en la que es posible encontrar interés y educar la motivación.

NOTAS PARA UNA INTRODUCCIÓN CULTURALMENTE SESGADA

La nuestra es una época especialmente propicia para intentar una nueva gestión de los recursos humanos en múltiples órdenes –y desórdenes– de la vida, y de ésta como un todo, integrado por elementos de disímil referencia, buscando un marco de comprensión suficientemente unitario que otorgue mayor sentido a la realidad.

Muchas generaciones crecieron convencidas de que la historia había encontrado, por fin, pilares sólidos sobre los que edificar la felicidad humana después de que los ilustrados, inaugurando la época de la modernidad, establecieran que el progreso y las más elevadas metas de los seres humanos tienen su asiento definitivo en el poder y la fuerza moral de la razón, descalabrando la fatídica lógica de antaño basada, simple y llanamente, en la razón de la fuerza.

Experiencias tan horribles como la guerra española y las dos conflagraciones mundiales constituyen patéticos ejes de una memoria, la del horror vivido por gentes y pueblos, que hacían presagiar más sentido y sensibilidad en el porvenir.

No fue así. Han mudado las formas y las representaciones de la realidad, pero

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

Fecha de entrada: 04-08-2000 Fecha de aceptación: 20-12-2000

en el fondo seguimos presos de los mismos fantasmas. Además, los relatos y metarrelatos, que tanto inflamaron las distintas visiones del mundo a través de modelos globales de sociedad y de concepciones ideológicas, con pretensión de universalidad, se han desdibujado y debilitado hasta un grado incluso sorprendente. Y sin embargo, la violencia, sea de alta o de baja densidad, ha seguido presente en el mundo.

Del modernismo se pasó al postmodernismo, de polémica semántica, pero muy útil para dar cuenta de una serie de cambios singulares respecto de épocas anteriores (Lyotard, 1997). Desde postulados que parecían inconmovibles se ha pasado al triunfo de la incertidumbre. La realidad uniformizadora de tiempos pasados ha estallado en multitud de modos de vida. El ritmo histórico se ha hecho, de un tiempo a esta parte, desasosegante y convulso, reina por doquier el afán por lo novedoso, la estética del corto plazo.

Todo está sometido a un cambio total, a una subversión del sistema, con una iconografía de ordenadores que parecen afianzar un nuevo eros, el eros electrónico, en el llamado tercer entorno (Echeverría, 1999; Gubern, 2000) que es, por cierto, el que marcará la vida de nuestros hijos y nietos. Frente a la historia se destacan las historias, frente a la literatura, las literaturas. No existe la cultura, sino las culturas. Lo particular y lo general, lo singular y lo universal no han encontrado el orden dentro del cual puedan convivir (Rodríguez Neira, 1999).

Y por otra parte, de la lucha de clases parece haberse pasado a la lucha de culturas. Ya lo había advertido Huntington: ¿estamos progresando o regresando cuando hacemos del refugio tribal una respuesta, emocionalmente mediada, a nuestras frustraciones?. El conflicto cultural, en su versión más deletérea que es la que se afianza en la exclusión, es inevitable si no logramos atemperar el irracional auge de la identidad étnica en un marco de civilidad y convivencia, democráticamente sostenido en la revitalización de una sociedad civil en nuestros países.

La verdad es que las cosas y los asuntos que importan realmente a la gente se han ido complicando, enmarañando, en sintonía con la propagación arterial de la sociedad-red en la que empezamos a movernos. La apelación a la complejidad del mundo recuerdan determinados ensayos sobre el caos y sus efectos. Por consiguiente, también la escuela va sintiendo los efectos de lo que supone la asunción generalizada de un mundo que se define por la complejidad y la pluridimensionalidad. Lo cual tiene ventajas si se entiende como reto adaptativo pero, en la corta distancia y el corto plazo, los inconvenientes se hacen mayúsculos.

EDUCACIÓN E IDEA DE TOTALIDAD

Es como si la educación hubiera acelerado su dinamismo procesual. Los educadores se ven, nos vemos, desbordados por tanta movilidad y diversidad, difícil de armonizar. Así, como subraya Rodríguez Neira (1999, p. 195), la elaboración teórica salta de lo simple a lo complejo, porque la complejidad informa a la realidad. Y el proceso educativo resultante es otro, sometido a muchos avatares, de dentro y de fuera, que confluyen en un sujeto que percibe menos garantías y muchos más riesgos que nunca en su compromiso con el aprendizaje.

Dicho lo anterior, parece despejarse la incógnita sobre lo que verdaderamente motiva esta incursión intelectual. Es la idea de totalidad, en relación con las de complejidad y complementariedad. Como Morin (1996, p. 137), podríamos afirmar que la aspiración a la totalidad es una aspiración a la verdad y que el reconocimiento de la imposibilidad de la totalidad es una verdad muy importante, por lo cual la totalidad es, a la vez, la verdad y la no verdad.

Pese a no estar sancionado por el diccionario de la Real Academia Española de

la Lengua, no es infrecuente el uso que en círculos académicos y editoriales se viene haciendo de una adjetivación, la holística, que denota para la reflexión y la acción educativas una condición de integridad.

En efecto, el término «holístico» opera semánticamente sobre el lexema «holos», elemento compositivo que interviene antepuesto en la formación de muchas palabras, primero latinas y luego romances, con un significado de totalidad. Predicar, por tanto, una comprensión holística de la realidad es favorecer un análisis estructural, no fragmentario, de una relación, maximizada en su propia complejidad, entre el todo (que está en cada parte) y sus partes (sabiendo que cada parte está también en el todo). De modo tal que, como bien dice la tradición gestáltica y estructuralista, el todo es siempre más, mucho más que la suma de las partes. No creo que pueda haber mejor máxima o enunciado científico para recordarnos el sentido y alcance epistemológico de una expresión que articula notorios referentes teóricos en la forma de comprender y representar los procesos educativos.

Se han cumplido ya siete décadas desde que Smuts comenzó a hablar de una dimensión holística de la realidad (cfr. Weil, 1997). Lo que quiso designar era, sencillamente, una fuerza vital, responsable de la formación de conjuntos. Sería el caso, por poner algunos ejemplos, de los átomos y moléculas en física, de las células en biología, o de las ideas en psicología. Contribuyó a expandir el uso del término el hecho de que una de las propiedades del holograma sea, precisamente, que el todo está en cada parte y que las partes, a su vez, se encuentren en el todo. Además, cada parte puede ser más o menos apta para reconstruir el todo.

Estamos, pues, ante una adjetivación que refiere un conjunto, una totalidad comprensible en su relación con las partes que la componen. Por extensión tendríamos, de forma lógica, la interrelación de cualquier ser, y de todos los seres, con el mundo a modo de espectro totalizante, al tiempo que singular.

La perspectiva holística conlleva, de facto, una voluntad de contrarrestar los rescoldos de una visión newtoniana-cartesiana de la realidad, propia de un paradigma sustancialista y mecanicista, de tintes fundamentalmente reduccionistas. Estaría en línea con una agencia, común a Dewey y Vygotsky, entre otros, crítica hacia parte importante de la teoría social europea del siglo XX influida por una lógica binaria-cartesiana (un enfoque de simplificación) que no se recata en separar mente y cuerpo, o que concibe la construcción del individuo al margen de la historia y de las relaciones sociales.

Como ha subrayado Popkewitz (1998), tales binarios no son sólo teóricos sino que también abarcan las prácticas, lo cual se hace evidente en las pedagogías escolares o en las teorías de la instrucción construidas de manera binaria, esto es, separando los conceptos de los métodos o la dimensión cognitiva de la afectiva.

Tratando de decirlo con brevedad, el enfoque holístico considera cada elemento de un campo como un evento que refleja y contiene todas las dimensiones del campo (la expresividad metafórica del holograma es bien elocuente). Se trata, en definitiva, de que el todo y cada una de sus sinergias se encuentran estrechamente ligadas en un marco de constantes y paradójicas interacciones. Si algo tenemos por bastante seguro es que contamos con propositividad y unidad.

Un apunte más sobre esto último. Los humanos no estamos separados de la unidad, formamos parte de ella. Ya lo hemos escrito y volvemos a reiterarlo, con su aderezo metafórico (Santos Rego, 1995, 2000). No podemos percibirnos a nosotros mismos como observadores independientes parados al lado de una corriente rápida, anotando sus giros y vueltas, estudiándola objetivamente. ¿Cómo conceptualizar un flujo al viejo estilo, como algo que va, sin más, de un punto a otro punto, si precisa-

mente nosotros somos el gran flujo? ¿Es que no afecta ésto a una visión sobre la objetividad y la subjetividad del saber?

INTERRELACIÓN Y COMPRENSIÓN HOLÍSTICA

Es nuestro punto de vista que podemos hablar de comprensión holística de la realidad porque ésta es ciertamente compleja; es prácticamente imposible reducir los problemas o cuestiones relevantes a cualquiera de sus variables o dimensiones. No hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional. La actuación en la realidad supone percatarse de la existencia de estructuras que abarcan una multitud de variables enormemente interrelacionadas (Lipman, 1997). Nos hemos ido instalando, podríamos decir, en un mundo donde la complejidad parece ser su estado natural.

Desde luego, significar el holismo es significar la importancia de los sistemas y la necesidad del pensamiento complejo, el cual permite captar y, al decir de Edgar Morin, incluso civilizar nuestro conocimiento de los fenómenos. En cierto modo, pese al avance epistemológico, persiste nuestra ceguera ante el problema de la complejidad. Es preciso, advierte el ilustre intelectual galo, sustituir el paradigma de disyunción/unidimensionalización por un paradigma de distinción y conjunción, por el que se pueda diferenciar sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Comporta un principio dialógico y translógico. Al fin y al cabo, un pensamiento mutilante conduce, necesaria e irremediablemente, a una acción mutilante.

Así pues, la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados. Presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Su mayor dificultad es que debe afrontar la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción (Morin, 1996, pp. 32-35). Pero no se queda ahí este célebre ensayista del país vecino; en su opinión, el crecimiento de la complejidad operado en el cerebro del sapiens, merced al paso de la hominización a la humanidad, correspondería a un nuevo salto cualitativo, el de la hipercomplejidad.

De ahí que la constatación de la complejidad en los procesos biológicos y sociales obligue a que una de las funciones básicas de la escuela sea la de formar al alumnado para que éste pueda elaborar respuestas desde su misma condición de complejidad. Como acaba de recordarnos Zabala (1999), construir un pensamiento para la complejidad es uno de los retos fundamentales de la enseñanza. Estamos persuadidos de que un enfoque holístico, participando de la virtud sistémica, puede servir de ayuda activa en la enseñanza de la complejidad desde los primeros años de la escolaridad.

Podría decirse que educar, sobre todo en tiempos de cambio e incertidumbre, es procurar que los estudiantes vayan alcanzando una visión holística de la realidad, y para ello habrá que ofrecerles, naturalmente, los medios cognitivos, afectivos y conductuales que implica esa visión global y compleja.

Se trata, en definitiva, de ofrecerle adecuados soportes en su particular, o intransferible, construcción e interpretación del mundo. Ahora bien, el proceso no puede ser o suponer sobrecarga de información. El proceso de generar orden en la información acerca del mundo ha de ser un camino no sólo de complicación –arguye Vázquez Gómez (2000)– o de incremento de la complejidad, sino también de generación de simplicidad, de proclamar sin titubeos que el hombre ha de intentar la claridad de juicio y de ideas.

LA EDUCACIÓN HOLÍSTICA: UNA VISIÓN IN-TENSA Y EX-TENSA DEL DESARROLLO HUMANO

Predicar un enfoque holístico de la realidad es amparar la búsqueda de explicacio-

nes, tal vez más ecuánimes, de lo que sucede. Por ejemplo, nos azoran y desconciertan sobremanera acontecimientos trágicos como los que en Norteamérica han llevado el horror a las escuelas después de que algunos alumnos hayan disparado fríamente contra sus compañeros y profesores.

Y nos despierta el ánimo la respuesta, de sugerente marchamo pedagógico, dada por ilustres profesionales de la psiquiatría ante tanto estupor ciudadano. Estos niños, arguyen, no han desarrollado nunca la habilidad de empatizar con otros niños u otras personas en general. Lo que se quiere decir es que, por distintas razones, hay niños y jóvenes que no son capaces de sentir la más mínima compasión por sus semejantes.

Reconocidos columnistas de opinión han paseado su pluma por el tema, contribuyendo a difundir determinadas conclusiones emanadas de las ciencias del comportamiento. Fundamentalmente, que nuestra sociedad, y con ella nuestras escuelas, valoran la competición muy por encima de la compasión, ésto es, que la asunción de perspectivas o la ayuda al otro en dificultades no cotizan al alza, ni mucho menos, en la bolsa de los valores personales. Incluso está volviendo un apreciable énfasis en el *testing* (para escrutar el significado histórico del movimiento rotulado como *minimum competency testing*, ver Santos Rego, 1986) y el aprecio por los standards, la rendición de cuentas a toda costa; y todo por un prurito de sintonía con los teóricos dictámenes de la economía global.

Si por doquier se habla de empresas que han de estar regidas por el principio de competitividad, so pena de su derrumbe o socavamiento letal, es porque la dinámica económica ha impuesto ese lenguaje, que ha llegado a funcionar incluso a modo de aviso para navegantes dentro de una lógica social que alcanza, con inquietante eficacia, los muros de la escuela y los criterios para enjuiciar o valorar la tarea de la educación. El problema, por lo tanto, no es otro que la pretensión de que el estudiante se prepare para ser competitivo y, al tiempo, compasivo hacia todas las formas de vida. En otros términos, que muestre sensibilidad y responsabilidad más allá de su estricto rendimiento personal.

Se trate o no de conseguir la cuadratura del círculo, sobra la duda en cuanto a la enjundia del asunto. Si de lo que se trata es de nutrir en lo posible la dimensión afectiva, emocional, sin dejar de cuidar la aptitud y el desempeño académico, poco inteligente será la marginación de un enfoque holístico del aprendizaje, al proporcionarse desde tal atalaya una visión realmente ex-tensa e in-tensa de la educación y el desarrollo humano.

Recientemente, Miller (1999), que es Profesor del Instituto de Estudios Educativos de Ontario (Universidad de Toronto) ha referido una tríada de elementos que ilustran en buena medida la dinámica que se pretende. Permítasenos detenernos en su consideración.

El primero de los elementos a los que se refiere este investigador canadiense es la necesidad de equilibrio entre algunos acentos que circundan las aulas: aprendizaje individual vs. aprendizaje de grupo, pensamiento analítico vs. pensamiento intuitivo, denominado por algunos como *pensamiento visual* (Sonnier, 1992), contenido vs. proceso, etc. Según este punto de vista, a un excesivo énfasis en el aprendizaje activo ha sucedido, en muchas escuelas americanas, una radical preocupación por la elevación de los niveles académicos (interesa mucho más lo que los chicos han aprendido que el proceso seguido hasta ese punto). Es por ello que la visión holística consistiría en favorecer un equilibrio entre aprendizaje y evaluación, sin concesiones ni hiperbólicos privilegios para ninguno de los dos aspectos.

En segundo lugar, la vertebración holística del aprendizaje se corresponde con una escuela que favorece la inclusión y no

la exclusión dentro de sus recintos; una escuela que respeta la diversidad cultural y aprovecha sus ventajas para fortalecer un sentido de comunidad y de civilidad. En ese contexto, ampliar y adaptar la gama de estrategias de enseñanza-aprendizaje no es algo ajeno a una pedagogía de la equidad (Nieto, 1999), si tenemos en cuenta los factores que afectan a la distribución del éxito en las escuelas.

La línea de avance, en el sentido holístico, exige mayores dosis de equilibrio entre tres clases de aprendizaje, uno que podemos llamar «de flujo informativo en una única dirección», otro «de transacción» que, aunque más interactivo, corre el riesgo de hipertrofiar el desarrollo cognitivo y la resolución de problemas, y uno llamado «transformacional» en el que el centro no es sólo el desarrollo intelectual sino también el desarrollo emocional, estético, moral, etc.

Se trataría, por lo tanto, de situar otro tipo de aprendizaje, más consonante con el poder de auto-determinación que regula el auténtico crecimiento humano. A diferencia de épocas pasadas, es posible ahora extender paulatinamente sus beneficios en la misma medida en que la cualificación de los procesos educativos ha ido pareja con el estudio y reconocimiento de la vida interna del alumno.

Importa sobre todo el contexto de inclusividad, que acoge el uso de distintos enfoques, el conveniente a la ocasión, al problema o a la circunstancia del sujeto agente, sea niño, adolescente o adulto. Exclusivizar un tipo de aprendizaje es contribuir a la frustración del desarrollo infantil. Conviene que el docente haga uso de la mejor combinación de enfoques, marcando un buen ritmo entre dichas formas de aprender, haciendo del aula una estancia en la que es posible encontrar interés y educar la motivación.

Finalmente, además de equilibrio e inclusión, hemos de buscar conexión. En el trabajo antes citado, Miller (1999) acompaña su mención a este concepto del siguiente fragmento poético de Walt Whitman:

There was a child went forth every day,
And the first object he lookd upon, that object he became,
And that object became part of him for the day or a certain part of the day
Or for many years or stretching cycles of years

He ahí una bella manera de expresar la esencia del aprendizaje holístico, nos comenta el estudioso canadiense. El niño conecta con su ambiente de modo que el aprendizaje deviene integrado. La virtualidad de la conexión apunta a la relacionabilidad de temas y materias, que se da en diferentes niveles. Un docente puede unir sin problemas una novela a su período histórico, incluso integrar materias en torno a temas principales.

La identidad personal, sin ir más lejos, es explorable uniendo, al menos, historia, literatura, arte y música. Es un modo de expresar, en parte al menos, lo que Dewey bautizó como «unidad del conocimiento» (ver Dewey, 1998. Original 1933), o lo que Wilson (1999) acaba de rotular, originalmente, como «consilience», cuyo significado literal es el de saltar juntos del conocimiento mediante la conexión de sucesos y de teorías basadas en hechos de diversas disciplinas para crear un terreno común de explicación.

Ya está bien de no admitir con sentido crítico que buena parte del currículum y otra nada despreciable de nuestras prácticas de enseñanza, lanzan un mensaje propicio a la comprensión del sujeto como separado de la realidad. Lo peor es que responde bastante bien a lo que pasa en los recintos escolares. Porque, efectivamente, allí encontramos materias separadas, destrezas separadas, objetivos separados, métodos lineales, evaluaciones separadas, etc. por no hablar del aislamiento en el que desenvuelven su vida muchos agentes de la comunidad educativa (Santos Rego, 1995).

Intentamos simplemente reflejar una preocupación idéntica a la de Capra (1982) cuando significaba los profundos desequilibrios existentes en nuestra cultura y que tanto afectan a nuestros pensamientos y sentimientos, nuestros valores y actitudes, nuestras estructuras sociales y políticas. Hemos hecho prevalecer, decía, el análisis sobre la síntesis, la auto-afirmación sobre la integración, la competición sobre la cooperación, la expansión sobre la conservación, y así sucesivamente hasta encontrarnos con una crisis social, ecológica, moral y espiritual de enormes dimensiones.

Otra implicación destacada es la posibilidad de que los alumnos vean su escuela y su aula como una comunidad de aprendizaje y de indagación (Santos Rego, 1990, 1991) en la que no sólo se fomenta la interdependencia positiva, la auto-regulación y el trabajo cooperativo con los otros sino que se favorece también la construcción de sujetos con sentido de responsabilidad y solidaridad comunitaria.

Pocas veces se ha vinculado esta dimensión a nuestra estructura neurológica; pero hoy son pocos los especialistas reacios al aserto de que el nuestro es un cerebro social. Hay que impulsar y fortalecer, por tanto, las disposiciones relacionales dentro y fuera de las aulas, residenciando en la calidad de la interacción una parte de la respuesta a quienes, como Wolfe y Brandt (1998) piden mayor nitidez en los detalles de lo que significa hablar de ambiente enriquecido en las aulas.

CONCEPCIÓN HOLÍSTICA Y NUEVO PROYECTO EDUCATIVO

Al margen de orígenes e influencias, la derivación conceptual que esta perspectiva arroja no se aleja demasiado de aquellas que entienden la educación como desarrollo intencional de las potencialidades del individuo. Tendría que ver con un desarrollo asistido de todas sus dimensiones de personalidad, desde la biofisiológica a la cognitiva, desde la afectivo-filética a la ética y social; y siempre en sintonía con las exigencias culturales ya que, al fin y a la postre, los procesos implicados son procesos adaptativos.

La pretensión de educar al ser humano como un todo sitúa una de las esencias de la educación en el holismo y la síntesis. El proyecto educativo, si es tal, ansía siempre la máxima integración de las dimensiones del ser en orden a su mejor crecimiento y expresión. Esa tendencia integradora tiene en la investigación sobre la hemisfericidad cerebral uno de sus puntos de apoyo más reconocidos (cfr. Doval Salgado y Santos Rego, 1998).

Y al margen de lo que desconozcamos aún sobre el cerebro, que es mucho, hay coincidencia plena en que se trata del órgano central en la organización del conocimiento, del comportamiento y de la acción. Es un centro de competencia estratégico-heurística y debemos considerarlo, apunta Morin (2000, p. 155) no sólo como centro organizador del organismo individual propiamente dicho, sino como el centro federativo-integrador entre las diversas esferas (genética, cultural y social) cuya interrelación constituye el universo antropológico. Se entenderá fácilmente así nuestra posición proclive a no disociar educación holística de integración bio-socio-antropológica en el marco de la intervención pedagógica posible.

En los términos de Rinkle (1982), la educación holística es un modelo funcional, integrado y generalizado de educación, que se centra en toda la situación de enseñanza-aprendizaje y que varía la estrategia sobre esta para tomar en cuenta las necesidades del alumno, del profesor, y de la misma situación, en un esfuerzo por lograr resultados educativos de alcance global.

Para Sonnier (1982, 1985), educación holística es sinónimo de conjunto de estrategias de enseñanza que se diseñan para abarcar la más amplia gama de necesidades individuales, fundamentalmente debi-

das a las diferencias en la lateralización cerebral. Es por ello que tiene como su principal objetivo formar individuos de pensamiento completo sin preocuparse en principio de si se trata de un sujeto visual o analítico.

Fue el avance experimentado por cognitivismo y neurociencia a partir de los años sesenta el que planteó este desafío en la órbita educativa, si bien las formalizaciones teóricas sobre lo que ahora llamamos perspectiva holística no fueron inmediatas. Al estudiar la asimetría, la especificidad y la dominancia funcional de los hemisferios cerebrales se fue poniendo de relieve, en una derivación extensiva, que la escuela convencional, primando el verbalismo (lenguaje), la secuenciación lineal, y el control estricto de la conducta, dejaba fuera de su atención el desarrollo funcional del potencial humano ligado, básicamente, al cerebro derecho.

En el proceso educativo, además de la lógica formal hay que saludar la existencia de una lógica distinta, más borrosa, que tiene que ver con percepciones, imágenes, cualidades, sensaciones, emociones o aprecios estéticos, y que hemos podido descubrir en el perfil de sujetos viso-configuracionales (Doval Salgado y Santos Rego, 1995, 1998; Doval, Santos, Jorge, y Crespo, 1993; Santos Rego y Doval Salgado, 1993; Santos Rego, Doval Salgado, y Sobrado Fernández, 1989).

Sin embargo, la percepción de determinadas configuraciones complejas como las relaciones espaciales, las emociones, los impulsos creativos, funciones asociadas por los hallazgos de la neurociencia al hemisferio derecho, no se respetan lo que merecen en la escuela, lo mismo que la capacidad de síntesis, la simultaneidad o la conectabilidad, muy próximas a lo que Castillejo y Colom (1987) llamaron «pensamiento sistémico». Es urgente, por ello, referenciar con decisión y rigor la simbiosis cognición-afecto en la tarea educativa.

Fundamentalmente, han sido estos hallazgos, a los que habría que sumar los extraidos de la investigación sobre estilos cognitivos, los que han propiciado el énfasis pedagógico en la educación holística, cuyo interés prioritario se nuclea en torno a la compensación de las carencias que lleva en sí una escuela de corte tradicional. La propuesta, entonces, no es otra que la de introducir en el proceso educativo acciones pedagógicas equilibradoras, adecuadas a la diversidad, en el procesamiento cognitivo de los alumnos, promoviendo la interacción eficaz entre motivación y competencia potencial para el aprendizaje.

El verdadero énfasis de la educación holística es la reflexión sobre la conveniencia y oportunidad de adecuar el estilo docente a las preferencias y necesidades cognitivo-afectivas del grupo de alumnos, tratando de crear situaciones facilitadoras de un clima de aprendizaje desinhibidor, tanto de los bloqueos en los procesos mentales como del sentimiento de autoestima.

Es así que el profesor de tendencia personal analítica y normativista ha de aprender a introducir y practicar en su estilo docente determinados elementos característicos de una tendencia más visual e intuitiva. Y también al revés, el profesor de tendencia más visual habrá de introducir pautas más propias de una tendencia analítico-reflexiva (ver Doval Salgado y Santos Rego, 1995, Santos Rego y Doval Salgado, 1993). El propósito de esa dinámica operativa es que los alumnos tengan similares oportunidades para desarrollar, lo más funcionalmente posible, todo su potencial.

Estamos ante un enfoque que solicita del profesorado un reconocimiento de la rigidez y unidimensionalidad de su tendencia docente. Se puede entender como una especie de condición hacia la progresiva flexibilización de su *modus docendi*, tratando de ajustarlo a las *exigencias* básicas del estilo perceptivo en el grupo de alumnos. En el fondo, este enfoque estaría próximo a una perspectiva de educación adaptativa en un sistema abierto cuya consis-

tencia fundamental radica en la dialéctica de la equilibración cognitivo-afectiva, fundamental y decisiva para un adecuado funcionamiento en todas las esferas de la vida.

Continuando con el razonamiento anterior, se puede entender que el alumno que no recibe estimulación y entrenamiento pluridimensional de ambos hemisferios, uno analítico/auditivo y el otro global/visual, se abandone progresivamente a la ley del mínimo esfuerzo, con el peligro de atrofiamiento, al menos parcial, del potencial de uno de ellos.

Esto no significa, obviamente, que la acción pedagógica deba tender hacia un puro ambidextrismo hemisférico, de la misma manera que no se tiende a un ambidextrismo manual cuando se entrenan ambas manos a la búsqueda de su complementariedad funcional. Se pretende, únicamente, que dominancia y subalternación se hallen y encuentren en la proporción debida.

De hecho, puede decirse que el cerebro comprende y recuerda mejor la información y los propios conceptos (no falta quien prefiere la mención de *constructos*) cuando logra insertarlos en los esquemas espaciales latentes en su memoria. En pocas palabras, siendo el cerebro humano un procesador pluridimensional que integra a un tiempo procesos visuales y auditivos, requiere actuaciones pedagógicamente congruentes.

Importa, en ese sentido, pergeñar un marco de prevención primaria basado en la pluridimensionalidad del estilo docente, a través del cual se pueda procurar una mínima satisfacción a todos los receptores. Y es en esa dirección en la que entendemos que la actuación del profesor debe tener en cuenta determinados aspectos. Los resumiremos a continuación.

En primer lugar, el docente debe autoidentificarse, con la ayuda precisa, como perteneciente a una tipología impulsivo-visual o a otra de sujetos caracterizados por una tendencia reflexiva-auditiva. Es así como podrá reconocer ciertas limitaciones y empezar a estar en condiciones de modificar su *status quo* docente. Ahora bien, sería ingenuo dejar de tener presente la notable resistencia del profesorado a la mentada autoidentificación, que se debe en buena medida a los prejuicios derivados de una mal entendida relación estilo cognitivo-rasgo de personalidad.

En segundo lugar, también ha de preocuparse de pensar y disponer *estrategias compensatorias* en un diseño ponderado de actuación holística, factor este que introduce la máxima varianza con respecto a la situación de partida. El profesor que se reconoce en una de las dos tipologías cuidará de introducir en su programa de mejora pautas y estrategias de la otra, con la inequívoca intención de conseguir optimizar la acción.

Y, finalmente, lo que no puede es ocuparse exclusivamente del rendimiento objetivo en términos discretos. Ha de procurar, precisamente, que ese rendimiento no eclipse otras facetas, más cualitativas, de los alumnos. Nos referimos, desde luego, al plano de los sentimientos, al grado de disfrute posible en un proceso de aprendizaje, y a la mejora actitudinal de los alumnos en un contexto genérico o ante una disciplina concreta.

Lejos de asentarse aquí una especie de conocimiento estandarizado cabe la posibilidad del conocimiento innovador si instalamos nuestro análisis en una propuesta de pedagogía, que hay que entenderla, no sólo pero también, como una tecnología para el desarrollo cognitivo-afectivo. Desde luego, la utilización del ordenador inaugura nuevas perspectivas intelectuales y actualiza otras capacidades hasta ahora no desarrolladas.

Ha sido un pedagogo español el que ha sabido expresar adecuadamente la relación entre nuevas tecnologías y la génesis de nuevas perspectivas. Ante nuevas situaciones, el hombre ensaya siempre nuevas soluciones, con lo que el ordenador y la

nueva situación de interacción que supone su manjeo, obliga a producir nuevas estrategias cognitivas y, a la larga, nuevas perspectivas de utilización de los recursos mentales (Colom, 1997). Es así como la educación acaba convertida en una tecnología de la construcción humana.

El mismo investigador de la Universidad de las Islas Baleares supo entrever las ventajas de este enfoque al reconocer las aportaciones de la neurociencia. La utilización del ordenador conlleva toda una serie de estrategias cognitivas, en cuya relación no tienen por que marginarse las capacidades, ya mencionadas, de mayor asociación y control por parte del hemisferio derecho.

Es posible referir, por lo tanto, entre otras, la representación visual, la capacidad interactiva, la simultaneidad, el enfoque global, y la perspectiva relacionante y conectiva. Con esto, la conexión entre neurociencia y los estudios sobre estilos cognitivos permite albergar esperanzas fundadas sobre nuevos hallazgos de gran utilidad a una pedagogía sistémicamente holística (perdón por la redundancia).

PARA TERMINAR: COMPRENSIÓN HOLÍSTICA Y GESTIÓN DE LA COMPLEJIDAD EN EDUCACIÓN

Integrar las dimensiones del conocimiento proyectándolas desde la totalidad del ser humano que aprende, cognitiva y afectivamente hablando, es plantear otro modo de entender la construcción de los sujetos en su mundo, y por ello la educación debe contar con resortes epistemológicamente precisos en esa dirección, depurando sus enfoques explicativos y abriendo nuevas vías al conocimiento.

Somos partidarios de explorar todas las claves que pueden favorecer una verdadera reunificación del conocimiento, tarea a la que estamos llamados y en la que tenemos que jugar un papel importante los pedagogos y educadores en general. En un reciente volumen sobre las perspectivas acerca de la unidad y la integración del conocimiento, un profesor de la Universidad norteamericana de Wisconsin sostiene que tal empeño precisa de profesionales dispuestos a recuperar una meta fundamental, la de educar a toda la persona «providing more of a liberal-arts education» (Utke, 1998).

Se necesitan muchos más trabajos y búsquedas intelectuales acerca de los beneficios que para alumnos y profesores puede suponer una comprensión holística de la realidad. No hemos de permanecer pasivos o esperando simples fogonazos de luz que pueden deslumbrar pero no llegan a iluminar. Creemos que el conocimiento sobre esta cuestión correrá parejo con el que se vaya avanzando en torno al cerebro.

Pedagogos y educadores en general podemos y debemos contribuir al magno esfuerzo desplegado en torno al conocimiento de nuestro órgano central de procesamiento. A diferencia de Breuer (1997) y su radical escepticismo sobre las posibilidades de acotar el puente entre cerebro y educación, son muchos los especialistas que se afanan, desde ambas orillas, en seguir mostrando vías de colaboración.

Una cosa es que neurociencia y pedagogía sean campos de estudio ciertamente no equiparables, y otra, muy distinta, es cerrar los ojos a las ventajas de sus mútuas implicaciones. Existen ya, afortunadamente, equipos multidisciplinares que colaboran en programas de investigación cuyo propósito es ahondar en el conocimiento de lo que llamamos «funciones cerebrales superiores». Estamos plenamente de acuerdo con Sierra Paredes y Sierra Marcuño (2000) cuando afirman que la pedagogía obtendrá más provecho integrándose en esos grupos que tratando de aplicar directamente en su práctica profesional los insuficientes conocimientos neurobiológicos de que disponemos hoy en día.

La reflexión a la que conducen muchos e importantes descubrimientos ha de orientar la acción pedagógica de carácter holístico, superando incluso el plantea-

miento hemisférico, de un lado o del otro; y de ahí la elocuente llamada en favor de una pedagogía y una educación esféricas, no simplemente hemisféricas.

De una forma o de otra, reaparece el verdadero sentido de una pedagogía sistémica. Es lo que sostiene Vázquez Gómez (2000, pp. 359-360), con el que también acordamos que la pedagogía holística debe ocuparse de un diferencial muy significativo en educación, el hiato entre pensamiento tácito y el pensamiento expreso, además de no pasar por alto la necesaria conjunción del mundo de los hechos y del mundo de los valores.

Un tema que no se puede descuidar es el de la formación de los maestros. Tengamos en cuenta que su toma de decisiones sobre lo que procede hacer en el aula se asienta en un *modelo mental* acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Y lo más importante, ¿cuál es su visión nuclear del conocimiento?; ¿conciben el conocimiento básicamente fragmentado o básicamente conectado?. Es palmario que, dependiendo de tales creencias, no actuarán ni seleccionarán estrategias del mismo modo.

Sin perspectiva holística es poco probable, por ejemplo, el aprecio por las interconexiones entre materias. Mientras los profesores no entiendan o valoren la interconectividad, recordando unas palabras de Caine y Caine (1997), no estarán en condiciones de apelar a estrategias que impliquen una enseñanza de ese cariz. Con el consiguiente peligro de prorrogar la segregación entre pensamiento y sentimiento, marginando de paso el papel de la emoción como vía de contacto con la realidad y motor del aprendizaje humano.

Creemos, en definitiva, que la escuela debe promover una comprensión holística de la realidad, favoreciendo la construcción de estructuras y esquemas lo más interrelacionados posibles. La investigación pedagógica tiene aquí todo un caudal de posibilidades aún por desarrollar. En la educación se representa como en pocas partes la auténtica complejidad de los sistemas (Gros, 1996). No podemos obviar la circularidad de los procesos o los grados de incertidumbre que caracterizan a la educación y al sistema educativo.

La interacción y la interconectividad de las partes son rasgos de una pedagogía consciente de que trata con problemas no lineales. Disponemos de conocimientos difusos pero también podemos presumir de conocimientos concretos y estructurados sobre muchos ámbitos de trabajo e intervención educativa. Los lindes que sepamos marcar para cada tiempo y situación abrirán surcos a una razón fronteriza en pedagogía, la que puede alimentar un auténtico enfoque holístico, susceptible de mostrar modos y maneras de hacer posible una gestión suficientemente efectiva, al tiempo que estimulante, de la complejidad en educación.

BIBLIOGRAFÍA

BREUER, J. T.: «Education and the brain: a bridge too far», en *Educational Researcher,* 26, 8, (1997), pp.4-16.

CAINE, G.; CAINE, R.: *Education on the edge of possibility*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1987.

CAPRA, F.: *The turning point: science, society, and the rising culture,* New York, Simon y Schuster, 1982.

CASTILLEJO, J. L.; COLOM, A.: *Pedagogía sistémica*, Barcelona, Ceac, 1987.

COLOM, A.: «La regionalización de la educación como tecnología cognitiva virtual», en *Teoría de la Educación,* 9 (1997), pp. 7-19.

DEWEY, J.: *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (original publicado en 1933), Boston, Houghton-Mifflin, 1998.

DOVAL, L.; SANTOS, M.; JORGE, F. J.; CRESPO, A.: «Estilos docentes y discentes: consi-

deraciones pedagógicas a la luz de la neurociencia», en *Revista Española de Pedagogía*, 195 (1993), pp. 311-323.

DOVAL SALGADO, L.; SANTOS REGO, M. A.: «De la educación holística a la pedagogía adaptativa», en *Estudios Pedagógicos* (Revista de Investigación Educativa de Chile), 21 (1995), pp. 121-131.

— *Educación e neurociencia*, Salamanca, Kadmos y Xunta de Galicia, 1998.

ECHEVERRÍA, J.: *Los nuevos señores del aire. Telépolis y el tercer entorno*, Barcelona, Península, 1999.

GROS, B.: «Pensar sobre la educación desde una concepción sistémico-cibernética», en *Teoría de la Educación*, 8 (1996), pp. 81-94.

GUBERN, R.: *El eros electrónico*, Madrid, Taurus, 2000.

LIPMAN, M.: *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.

LYOTARD, J. L.: *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1997.

MILLER, J. P.: «Making connections through holistic learning», en *Educational Leadership*, 56, 4 (1999), pp. 46-48.

MORIN, E.: *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1996.

— *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología* (6ª ed.) Barcelona, Kairós, 2000.

NIETO, S.: *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*, New York, Teachers College Press, 1999.

POPKEWITZ, T. S.: «Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces», en *American Educational Research Journal*, 35, 4 (1998), pp. 535-570.

RINKE, W. J.: «Holistic education: toward a functional approach to adult education», en *Lifelong Learning*, 5, 8 (1982), pp. 12-14 y 25.

RODRÍGUEZ NEIRA, T.: *La cultura contra la escuela*, Barcelona, Ariel, 1999.

SANTOS REGO, M. A.: «Expectativas sociales y educación: el movimiento del minimum competency testing», en *Bordón*, 262 (1986), pp. 238-255.

— «Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación», *Revista Española de Pedagogía*, 190 (1990), pp. 53-78.

— «Por una pedagogía del pensamiento ante la coyuntura de reforma», en *PADE*, 1, 2 (1991), pp. 165-182.

— «Desarrollo del pensamiento y proceso educativo: reflexiones y estrategias de optimización conjunta», en *Teoría de la educación*, 7 (1995), pp. 39-51.

— «Educación y comprensión holística de la realidad», en M. A. SANTOS REGO (ed.): *A educación en perspectiva. Homenaxe ó Prof. Lisardo Doval Salgado*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la USC, pp. 399-411, 2000.

SANTOS REGO, M. A.; DOVAL SALGADO, L.: «Pedagogía de los procesos cognitivos. Esbozo para un programa de intervención», en *Revista de Innovación Educativa*, 2 (1993), pp. 65-74.

SANTOS REGO, M. A.; DOVAL SALGADO, L.; Sobrado Fernández, L.: «A strategy for empirically evaluating holistic teaching», en I. L. SONNIER, (ed.): *Affective education: methods and techniques*. Englewood Cliffs, N. J., Educational Technology Publications, pp. 131-143, 1989.

SIERRA PAREDES, G.; SIERRA MARCUÑO, G.: (2000) «Cerebro, aprendizaje y educación» en M. A. SANTOS REGO, (ed.): *A educación en perspectiva. Homenaxe ó Prof. Lisardo Doval Salgado*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la USC, pp. 425-436, 2000.

SONNIER, I. S.: «Holistic education: how I do it», en *College Student Journal*, 16, 1 (1982), pp. 64-69.

— *Methods and techniques of holistic education*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas Publisher, 1985.

— *Hemisphericity as a key to understanding individual differences*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas Publisher, 1992.

UTKE, A. R.: «The (re)unification of knowledge: Why? How? Where? When?», en G. BENSON, R., GLASBERG y B. GRIFFITH (eds.): *Perspectives on the unity and integration of knowledge*, New York, Peter Lang, pp. 1-33, 1998.

VÁZQUEZ GÓMEZ, G.: «La preocupación por el conocimiento», en M. A. SANTOS REGO (ed.): *A educación en perspectiva. Homenaxe ó Prof. Lisardo Doval Salgado*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la USC, pp. 351-361, 2000.

WEIL, P.: *Holística: un nuevo abordaje de lo real*, Bogotá, Ediciones Paulinas, 1997.

WILSON, E. O.: *Consilience. La unidad del conocimiento*, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1999.

WOLFE, P. y BRANDT, R.: «What do we know from brain research», en *Educational Leadership*, 56, 3 (1998), pp. 8-13.

ZABALA, A.: *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*, Barcelona, Graó, 1999.

investigaciones y experiencias

JESÚS MARÍA MARTÍNEZ GARCÍA
Esos chicos malos llamados repetidores

MONSERRAT ABELLÓ, MAGDALENA MEDIR,
BONIFACIO JIMENÉZ Y ROBERT M. GILABERT
Evaluación de la culturización científica de la población:
el programa público de APQUA

MARÍA JOSEPH VALLS GABERNET Y
GLORIA JOVÉ MONCLÚS
El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares
como pauta de reflesión en la costrucción de una
escuela y una sociedad para todos

ENRIC CORMINAS ROVIRA
Competencias genéricas en la formación universitaria

JOAQUÍN MORA MERCHÁN, ROSARIO ORTEGA,
FERNANDO JUSTICIA, JUAN L. BENITO
Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas, un estudio
exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR

ESOS CHICOS MALOS LLAMADOS REPETIDORES (*)
UN ESTUDIO DE CASO EN UN CENTRO DE SECUNDARIA

JESÚS MARÍA MARTÍNEZ GARCÍA (**)

RESUMEN. El siguiente artículo es el resultado parcial de un estudio de caso sobre la cuestión de la indisciplina en la ESO, que fue realizado en un centro de secundaria de una pequeña ciudad durante el curso 1999-00. A través de la observación y las entrevistas realizadas a tres alumnos repetidores de tercero de la ESO, se muestra la percepción que estos tienen de la disciplina, los tópicos sobre su condición de repetidores, la metodología de las clases, sus expectativas de futuro, etc. Todo ello enmarcado dentro de las críticas suscitadas por la LOGSE, a causa de la extensión hasta los 16 años de la enseñanza obligatoria común para todos. El autor elabora unas conclusiones a partir de ello y propone soluciones.

«Es en la escuela, con su paradigma básico de la enseñanza, donde aquellas actitudes necesarias para el éxito «individual» se presentan como necesarias en general. Nunca se admite la contradicción de que no todos pueden tener éxito, y que para aquellos que no tienen éxito de nada sirve seguir las prescripciones necesarias para el éxito –trabajo duro, diligencia, conformismo, aceptación del conocimiento como un equivalente del valor real–. En la escuela se da una generalización de la lógica individual a una lógica de grupo sin que haya un reconocimiento de la diferente naturaleza y nivel de abstracción de la segunda». (Willis,1988).

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo es el resultado parcial y limitado de un trabajo etnográfico de investigación sobre el desorden en las aulas[1], que se realizó durante el curso 1999-00 en un instituto público de secundaria de una pequeña ciudad con una población aproximada de 130.000 habitantes. El centro, que imparte enseñanzas de 1º y 2º ciclo de Secundaria y Bachillerato, está situado en una zona nueva, de expansión urbanística, habitada por familias de clase media y media alta. Sin embargo, el alumnado del centro no procede, salvo excepciones, de las

(*) El estudio sobre la cuestión del desorden en las aulas es un trabajo de campo que se lleva a cabo gracias a la cesión de una licencia de estudios –en su modalidad de proyecto de investigación educativa– por parte de la Consejería de Eduación, Cultura y Deportes del Gobierno de la Rioja.

(**) Profesor de secundaria.

(1) El estudio está coordinado y supervisado por Rafael Feito, profesor titular de Sociología de la Educación de la facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 04-04-2000 Fecha de aceptación: 12-02-2001

calles adyacentes, sino de una zona más céntrica de la ciudad en la que se localizan dos colegios de primaria.

El alumnado muestra cierta heterogeneidad social, aunque procede, en su mayoría, de familias de clase trabajadora, media y algunas de clase media alta[2]. Hay que descartar, por tanto, que los estudiantes proceden, por lo general, de familias socialmente desfavorecidas. Sin embargo, hubiera sido necesario abordar el tema con detenimiento, mediante un estudio estadístico, para conocer la realidad socioeconómica de los casi 700 alumnos que acuden a diario al instituto.

La investigación –con más de cien jornadas de trabajo– se centró en dos grupos de la ESO, un 2º y un 3º. Lo que aquí se presenta se refiere al grupo de 3º y, concretamente, a tres alumnos repetidores –en este grupo de treinta alumnos había un total de seis– a los que se les realizaron tres entrevistas formales: la primera a comienzos de curso, la segunda al iniciarse el segundo trimestre y la última al finalizar el curso escolar. También fueron observados dentro del aula durante algunas clases y se mantuvieron algunas conversaciones de tipo informal. Asimismo, se recogió la opinión de parte del profesorado.

Los alumnos de este grupo procedían de familias de clase trabajadora y media. Obreros sin cualificar, obreros especializados, funcionarios, autónomos, auxiliares de enfermería, empleados de banca, agentes de seguros y profesores conformaban el abanico laboral de las familias de estos alumnos. En la mayoría de ellas sólo trabajaba uno de los cónyuges, por lo general el hombre.

El hecho de presentar este artículo bajo el título de «Esos chicos malos llamados repetidores» se debe a que la mayor parte de los profesores asocian la palabra repetidor con problemas de comportamiento. Cuando tienen que impartir clase a un grupo determinado, se fijan en el número de repetidores que hay, porque ven en su presencia la posibilidad latente de que surjan problemas de disciplina en el aula.

Pero este temor, aunque puede tener cierta base, tiene su contrapeso en la conducta disciplinada de muchos de ellos. Además, cuando hablamos de este tipo de estudiantes, tendemos a simplificar una realidad mucho más plural y compleja, tanto como la de los alumnos que siguen su marcha académica con normalidad. Podemos encontrar repetidores disciplinados, rebeldes u ocasionalmente indisciplinados; muchos con problemas de aprendizaje; otros de gran capacidad intelectual que decidieron tomarse un año de descanso, etc. El número de combinaciones que podría formarse con estas subdivisiones es muy amplio.

Aunque pueda parecer insuficiente el estudio del caso de tres alumnos repetidores para establecer algún tipo de generalización –cosa que no se pretende– sí que puede resultar valioso. La exposición de estos casos nos llevaría, si dispusiéramos de un mayor número de ellos, a poder establecer conclusiones más generalizables. Abundando en esto, es una lástima que en España, a diferencia de lo que ocurre en otros países de nuestro entorno, como Gran Bretaña, no sean frecuentes los estudios de caso.

El testimonio de estos alumnos repetidores sobre la educación puede resultar interesante, dado que suelen hablar con menos prejuicios y de manera más crítica sobre lo que les parece la enseñanza, quizá por su mayor rechazo hacia el modelo escolar. Eso no quita para que otros alumnos más adaptados al sistema educativo puedan expresarse con igual soltura y realizar una valoración crítica.

---

(2) La cuestión de las clases sociales plantea bastantes problemas, especialmente cuando se empiezan a aplicar fórmulas matemáticas para su clasificación.

A mediados de octubre, apenas tres semanas después del inicio de curso, se realizó la primera entrevista con estos alumnos repetidores de 3º. El hecho de que el entrevistador no fuera un docente del centro facilitó la toma de contacto y la aceptación de la propuesta. A uno de ellos, José, ya se le había planteado días antes la posibilidad de la entrevista y se había mostrado receptivo. Con el fin de crear un ambiente distendido y de confianza, se eligió para el estudio a tres repetidores que mantenían una relación de cierta amistad, que se remontaba al colegio en que estudiaron primaria. No pusieron ninguna objeción al hecho de que la entrevista fuera recogida en una cinta magnetofónica.

Una profesora permitió que en la hora de actividades de estudio se pudiera entrevistar a dos de ellos, a los que se unió otro que se *jugó* la clase de religión. Los tres alumnos eran, además del nombrado José, Gerardo y Paco. Procedían de familias de clase trabajadora y clase media. El padre y la madre de José trabajaban, respectivamente, de peón de fábrica y cocinera; el padre de Gerardo era funcionario y su madre ama de casa; finalmente, el padre de Paco trabajaba de operario especializado en una empresa de automóviles y su madre, como la del anterior, era ama de casa.

LA TRAYECTORIA ESCOLAR

De los tres, Gerardo era quien arrastraba un mayor historial de suspensos, que comenzaba ya en 1º de la ESO y continuaba en 2º y 3º; José sólo había suspendido una en 1º y ninguna en 2º; Paco había aprobado todo en los cursos anteriormente citados. Al llegar a tercero, habían repetido los tres. José había suspendido siete asignaturas, Paco tres y Gerardo todas. Como se ha mencionado antes, se conocían desde que eran estudiantes de primaria, ya que procedían del mismo colegio. Al preguntarles por el cambio tan brusco de sus calificaciones al pasar de primer ciclo de la ESO al segundo, respondieron lo siguiente:

José: *El ambiente de clase... No, bah, porque te quedas sin ganas de estudiar. Estás un día estudiando y al día siguiente ya estás...*

Gerardo: *Harto.*

José: *Te sale el humo por las orejas.*

P: *¿Cuándo empieza ese cansancio, ese hartazgo, en 1º, en 2º?*

José: *No, en 1º y 2º, pues, bueno, como no hace falta estudiar para aprobar, pues, no te entra cansancio. Te entra cansancio cuando hace falta... En tercero ya, que empieza a hacer falta estudiar tanto.*

P: *¿Piensas que en 1º y 2º no hay que esforzarse tanto?*

José: *No, yo no hice nada en 2º y aprobé todo.*

P: *Y los exámenes, ¿cuándo estudiabas?*

José: *El día de antes o nada, y aprobaba aún así. En 1º y 2º con estar atento en clase, apruebas. En 3º, aunque estés atento en clase o como no estés atento y apruebes los exámenes, si no haces los trabajos, si no haces los deberes, pues te suspenden.*

La exigencia que plantea el 2º ciclo de la ESO, mayor que la del 1er ciclo, era una de las claves que explicaban lo negativo de lo resultados que habían obtenido al pasar a 3º. La necesidad de dedicar tiempo y esfuerzo se les antojaba un precio demasiado alto, que no estaban dispuestos a pagar. Al hilo de esto podemos plantearnos que quizá no sólo sea la mayor exigencia lo que ocasiona estos resultados. Habría que pensar si el hecho de que no haya una gradación en los distintos cursos de la ESO induce al fracaso y motiva el rechazo que sienten los alumnos hacia los estudios. La solución estaría en apostar por una gradación de los contenidos, sin que haya saltos bruscos; efectuada de tal manera que se refleje en las aulas, y no sólo en la programación. No tiene mucho sentido, dentro de una enseñanza obligatoria, un segundo ciclo de la ESO con una finalidad selectiva.

Cabe plantearse si detrás de todo no está el fantasma del bachillerato. Es decir, los profesores del segundo ciclo de la ESO, especialmente los de 4º, sufren la contradicción de tener que preparar a alumnos con horizontes de futuro distintos: unos cursarán bachillerato, otros la nueva formación profesional e, incluso, algunos se incorporarán al mundo laboral. Surge entonces en el docente la duda acerca de cómo debe enfocar sus contenidos y a qué alumno debe dirigirse: ¿A un alumno medio, aunque eso suponga dar una formación insuficiente al futuro bachiller? ¿A un alumno de rendimiento más alto, olvidándose de los que optarán por la formación profesional de grado medio? Se supone que la atención a la diversidad tendría que solucionar estos problemas o, por lo menos, esa es la respuesta de los pedagogos y de la administración.

Pero la realidad de las aulas se aleja cada vez más de los postulados teóricos, al tiempo que crece el escepticismo del profesorado hacia la opinión de los expertos, puesto que el docente tiene una mentalidad más pragmática que la del investigador y busca soluciones concretas para el día a día. El divorcio entre el profesorado y los teóricos de la educación es cada vez mayor, aunque eso sería tema para otro artículo.

Dejando a un lado esta digresión, convendría referirse al caso de Gerardo –común a muchos otros alumnos que ya encuentran serias dificultades en el primer ciclo de la ESO–, que se diferenciaba del de sus compañeros. Para éstos el paso a segundo ciclo había sido determinante en la merma de su rendimiento, pero para Gerardo el problema había empezado mucho antes. Quizá la situación tenía sus antecedentes en primaria. El lastre que suponen los suspensos acumulados curso tras curso llega a ser demasiado pesado para el alumno. La LOGSE permite una sola repetición por ciclo en la educación secundaria y, excepcionalmente, una segunda. Al no poder repetir dos veces el mismo curso, los alumnos promocionan al siguiente incluso si han suspendido todas las materias. Esta medida disgusta al profesorado.

Tras haber suspendido todo en el primer trimestre y ante la pésima marcha del segundo, Gerardo optó por dejar los estudios antes de que éste finalizara. Con dieciséis años cumplidos, abandonó la escuela para entrar al mundo laboral. Consiguió trabajo en una empresa de la ciudad dedicada al etiquetado de botellas de vino.

EL SISTEMA DISCIPLINARIO Y LA RESISTENCIA

Estos tres alumnos estudiaron juntos primaria en uno de los colegios de los que procede la mayoría de los alumnos de ESO de este instituto. En la enseñanza pública, los alumnos dejan el colegio al terminar la educación primaria y pasan al instituto de secundaria. Sin embargo, en la concertada o privada se integran en el mismo edificio las dos etapas educativas. Ésto favorece una mejor coordinación del profesorado (Marchesi, 2000) y, presumiblemente, una mayor homogeneidad en lo disciplinario, puesto que se mantiene el mismo reglamento de régimen interno. Por ello, al conversar sobre cuestiones relativas a la disciplina escolar, se les preguntó por las diferencias que encontraban entre el grado de control que existía en el instituto y el que había en el colegio en el que estudiaron primaria.

Gerardo: *Allí* (en el colegio) *no te ponían ni faltas leves ni faltas de asistencia. Aquí sí, con el cuaderno del alumno.*

José: *Allí no te ponían faltas leves porque no hacía falta.*

Gerardo: *No había cuaderno del alumno, aquí sí que hay.*

José: *Sí, es verdad, aquí te controlan...*

Paco: *Como una cárcel.*

P: *¿Crees que aquí hay más control que el colegio?*

Todos: *Sí.*

José: *Esto es como una condicional* (Risas).

P: *¿De qué manera os controlan?*

José: *Pues, el cuaderno del alumno es un cuaderno que lo tienen que revisar tus padres todos los días o una vez a la semana. Allí te apuntan si te dejas los libros, si te echan de clase, te apuntan allí y, aparte, los profesores tienen unas hojitas en las que te ponen retraso, falta, expulsión.*

P: *¿Tenéis que traer ese cuaderno a clase todos los días?*

Paco: *Sí.*

José: *Todos los días.*

P: *¿Os lo han pedido ya?*

Paco: *A ti tienen que pedírtelo ya.*

José: *Es que en plástica, que no he traído los materiales, me quiere poner las tres faltitas.* (Imitando con burla su voz:) *Si no has traído el material, no has traído el material. Bah.*

El citado cuadernillo lo introdujo en el centro el actual director, que se inspiró en lo que había observado durante una visita a un centro de secundaria europeo. Contenía, aparte de información útil sobre el reglamento de régimen interno y un extracto del proyecto curricular y del organigrama del instituto, unas hojas azules donde el profesor podía anotar los retrasos, el seguimiento del trabajo personal y las faltas de asistencia de los alumnos. Los alumnos tenían que llevarlo todos los días a clase y el profesor podía pedírselo en cualquier momento. Algunos profesores pensaban que era mejor hacer un uso moderado del cuaderno porque, de no ser así, podía perder valor e importancia como elemento de control de los alumnos.

Además del cuadernillo, los profesores tenían a su disposición unas hojas de amonestaciones en las que podían reflejar por escrito el comportamiento indisciplinado de los alumnos. En ellas se anotaban tanto las faltas graves como las leves, que son las más frecuentes. Por regla general, la acumulación de tres faltas motivaba la reunión de la Comisión de Convivencia para decidir la sanción correspondiente, que solía ser la expulsión por un período máximo de tres días lectivos.

Cuando a un alumno se le imponía una amonestación escrita, podía alegar en su defensa; para hacerlo debía rellenar un impreso que se le facilitaba en conserjería. Los alumnos entrevistados, sin embargo, se mostraron escépticos sobre su utilidad y desconfiaban de la imparcialidad de los profesores:

P: *¿Puedes alegar?*

Paco: *Sí, pero no sirve para nada.*

José: *No, te ponen falta igual.*

Paco: *Te la ponen y, aunque alegues algo, no te la quitan.*

José: *Y si te ponen tres faltas leves, por mucho que alegues, aunque lleves razón, si te la han puesto ya, no te la quitan.*

P: *¿Tú has hecho alguna alegación en la que pensabas que tenías razón y no te han hecho caso?*

José: *Sí, me pusieron una falta leve el año pasado por meter un disquete en clase de informática.*

Paco: *¡Dile qué disquete!* (Risas).

José: *Bien, me pasaron un disquete.*

Gerardo: *Pornográfico* (Risas).

José: *El disquete no era mío, otro lo trajo a clase y yo lo metí. No me dijeron otra: mete esto y no sé qué... ¡Ah!, bien. Yo lo metí, lo doy, lo cierro y dice uno: mira lo que ha metido ése. El profesor no vio lo que había metido, cogió el disquete y se lo llevó. Salió allá, en ese mismo momento quién lo había traído, de quién era y yo, que lo había metido. Luego, me pusieron a mí falta leve y a los otros dos no les hicieron nada. Hablaron con sus padres y ya está, nada. Y a mí me pusieron falta leve y me echaron del colegio* (Temporalmente).

Gerardo: *¿Eso era falta grave entonces?*

José: *No, es que llevaba dos leves por llegar tarde y cosas así.*

P: *¿Cuánto tiempo te echaron?*

José: *Tres días.*

Otros alumnos de este curso que fueron entrevistados –dos de ellos eran repe-

tidores– también confirmaron que no sirve de nada alegar, puesto que los profesores no hacen caso. Juan Carlos, el jefe de estudios adjunto de 2º ciclo de la ESO, comentó que él suponía que se tenían en cuenta las alegaciones, pero que a veces los alumnos ponían barbaridades. Otros tutores comentaron que sí se tenían en cuenta las alegaciones y mostraron algunas pruebas de ello. Al final del primer trimestre, no hubo alegaciones en 2º ciclo; mientras que en 1er ciclo se presentaron tres y una de ellas fue aceptada.

De todas formas, hay que tener en cuenta –como decía el jefe de estudios de primer ciclo de la ESO– que es el tutor el que se encarga de estudiar las alegaciones y esto puede ocasionarle algunos problemas. Aceptar la alegación presentada por el alumno puede provocar un enfrentamiento con el profesor que le ha puesto la falta, que se sentirá desautorizado; por otra parte, si la rechaza, el alumno puede perder la confianza en su imparcialidad. Así pues, el tutor se ve sometido a diversas presiones en el ejercicio de esta función.

Algo común a los alumnos de ambos ciclos es su rechazo a firmar la hoja de amonestación. Es un acto de rebeldía que lleva a cabo el alumno como protesta ante la falta y que es preferido a la alegación, en la que no confía. Si recurrir a la alegación supone aceptar las normas de régimen interno y hacer uso de sus derechos como alumno, no firmar la hoja de amonestación muestra un rechazo frontal del reglamento de régimen interno. Es, por decirlo de alguna manera, una rebelión contra el sistema escolar. Como el acusado que no reconoce a un tribunal que lo va a juzgar, el alumno tampoco reconoce la validez de una amonestación que, consecuentemente, no está dispuesto a firmar.

Aunque durante ese año todavía no había recibido ninguna falta leve, Gerardo recordaba que en un curso anterior había tenido un incidente de cierta gravedad con un profesor, que refleja las tensiones surgidas en las relaciones entre profesor y alumno. También puede interpretarse como una manifestación de la llamada violencia sistémica o del sistema escolar (Ross y Watkinson, 1999) en sus distintos grados, que genera reacciones de agresividad o venganza en los alumnos:

Gerardo: *No, pero hace dos años, cuando le rayé el coche a un profesor. Es que estaba el profesor todos los días tocándome los cojones, así de claro. Se estaba metiendo siempre conmigo el profesor, ¿sabes? Como sabía que no hacía los deberes, me sacaba a la pizarra y me dejaba en ridículo delante de la clase. Cogí un día y le rayé el coche. Y el Miguel se tuvo que chivar, tío.*

José: *¡Qué va! Miguel no se chivó. ¿Tú me dirás? Miguel no se chivó.*

Gerardo: *Si no nos vio nadie...*

José: *Miguel también rayó el coche.*

Gerardo: *Y el Javi.*

P: *¿De qué manera se metía contigo?*

Gerardo: *Me sacaba a la pizarra y me vacilaba y de todo.*

P: *¿Cómo te vacilaba?*

Gerardo: *Joder, pues, yo qué sé.* (Imitándole:) *¿Has traído los deberes? No. ¡Ah! ¿Por qué no los has traído? Empezaba a montármela allí en clase, delante de todos. Que hable conmigo en privado, si tiene que hablar algo conmigo, que no lo haga delante de toda la clase. Es que es eso.*

P: *¿Y eso durante todo el año?*

Gerardo: *No, en el primer trimestre, en el segundo...*

José: *Hasta que le rayaste el coche.*

P: *¿Hablaste después con el profesor?*

Gerardo: *Encima le tuve que pedir yo disculpas y no sé qué. Estuve hablando con él y también me pidió él perdón. Claro, se pensaba que no me hacía nada en clase. Le dije que sí y eso.*

La tendencia de algunos psicólogos de la educación a individualizar estos hechos y a tratarlos exclusivamente como problemas de conducta hace que se tenga una vi-

sión unidimensional de la realidad educativa y que no se profundice más en si existen razones de otro tipo, ya sean sociológicas, culturales o ideológicas. Los profesores también suelen caer en ello. Un docente que había impartido clases a Gerardo se refería a él como una persona mala y traicionera. Lo más negativo de esto es su influencia en el profesorado, un colectivo que apenas se cuestiona la propia estructura organizativa e ideológica del sistema educativo. Esta forma de analizar la vida educativa es superficial y elude observar la escuela como un mecanismo de poder en el que se establecen unas relaciones jerárquicas, como un espacio en el que se libra una batalla entre dos bandos enfrentados: profesores y alumnos.

Cada grupo utiliza las estrategias adecuadas para sobrevivir y adaptarse al medio. Todo ello favorece la hipocresía y supone una dificultad a la hora de establecer relaciones interpersonales con un mínimo exigible de autenticidad. En el incidente que narraba Gerardo, más allá de un conflicto entre dos personas, se manifiesta la relación de poder que se establece en la escuela. El profesor utiliza, en ocasiones, la realización de tareas con finalidad disciplinaria; Unas veces funciona como castigo, otras como recurso para reducir el desorden. El incumplimiento de estas tareas se entiende como un acto de desobediencia que debe ser amonestado. Se opta entonces por una amonestación pública y repetida, que sirva de escarnio ante sus compañeros. Finalmente, el sentimiento de humillación del alumno explota, con la colaboración de otros, en un acto de represalia.

Del mismo modo, otros de su grupo también desafiaban las normas al llegar tarde intencionadamente, para que el profesor no les permitiera entrar. Consideraban que ésta era la manera más eficaz de no asistir a una clase sin que el profesor lo anotase como falta de asistencia. El art. 8 del reglamento de régimen interno contemplaba que la impuntualidad sería *motivo de amonestación oral o escrita como conducta contraria a las normas de convivencia.* Así, acumular tres retrasos daba lugar a una amonestación escrita. Sirva como ejemplo que José fue amonestado por esta razón el segundo trimestre: *Faltas reiteradas de puntualidad a clase para provocar deliberadamente el quedarse fuera del aula y no hacer caso al jefe de estudios que le ha advertido varias veces sobre esta situación.*

El mencionado artículo también señala claramente que en ningún caso se sancionará con la prohibición de entrar a la clase, pero la realidad es ciertamente otra. Unos enseñantes lo cumplen y otros no, de tal modo que los estudiantes saben perfectamente con quienes conviene llegar tarde a clase. Los profesores conocen esta estrategia de los alumnos y algunos les dejan entrar, pero no por cumplir lo que ordena el reglamento, sino para frustrar el deseo del alumno: *jugarse* la clase.

Respecto a la decisión, aprobada en un claustro del curso anterior, de colocar a los alumnos individualmente y por orden alfabético en filas de 6, con la finalidad de evitar problemas disciplinarios, los adolescentes entrevistados se manifestaban claramente en contra:

P: *¿Preferís estar con las mesas juntas?*

José: *Hombre, sí, estás mejor.*

Gerardo: *Eso sí, das más guerra, eso lo reconocemos, porque hablas.*

José: *Pero, es que si quiero hablar con Jesús* (Imita que habla a lo lejos:) *Jesús, bla, bla, bla. Si estamos los dos al lado, no se entera ni dios.*

P: *¿Os resulta mejor estar juntos para trabajar y ayudaros?*

Gerardo: *Sí, mejor.*

José: *Viene super bien.*

Gerardo: *Tenían que juntarnos, tío. Lo único en los exámenes.*

Esta decisión, tomada en el claustro a comienzos del curso anterior, fue impulsada por un profesor que había tenido problemas disciplinarios con sus alumnos y vio en esta medida una solución adecuada.

En el claustro de final de curso intervino para aplaudir lo efectivo de dicha medida. El control del espacio se había revelado como un instrumento eficaz contra el desorden. Del espacio disciplinario ya nos habló Foucault en *Vigilar y Castigar*. Como argumentaba el pensador francés, la organización de un espacio serial fue un gran cambio técnico en la enseñanza. Con la asignación de lugares individuales, se controlaba el trabajo de cada cual y el simultáneo de todos.

Pero no basta con distribuir el espacio, también hay que distribuir a las personas, a los alumnos en este caso, dentro de unos grupos y según unos criterios que varían de unos centros a otros. Es, pues, una clasificación que establece orden y quién es el dueño de ese orden (Bernstein, 1990).

Los alumnos repetidores entrevistados valoraban que no se hubiera creado un grupo específico de repetidores en tercero –aunque sí había un grupo al que acudían los alumnos de diversificación en ciertas asignaturas–, dado que eso sí habría sido una fuente constante de desórdenes. Quizá como una expresión de la necesidad de identidad grupal, tenían conciencia de pertenecer o, por lo menos, haber pertenecido en el pasado a la categoría de alumnos conflictivos; por ello consideraban un error reunir a muchos alumnos de ese tipo en un mismo grupo.

José: (Refiriéndose a otro instituto). *Si las montan pardas allá... no ves que todos los malos los ponen en una clase... No es como aquí, que a los repetidores y así, la gente que se porta un poco mal, nos separan entre todas las clases para que haya menos guerra. Aunque hay guerra en todas las clases. Allí los ponen en la misma clase para que den mucha guerra en su clase.*

Gerardo: *Pues a nosotros nos ponen todos juntos y flipan los profesores.*

José: *Joder que sí.*

Gerardo: *Saben que van todos al psiquiátrico Reina Sofía* (Risas).

Las observaciones y entrevistas hechas a estos alumnos repetidores permiten afirman que no sólo reconocían las relaciones de poder en que estaban inmersos, sino que disponían de las reglas de realización para producir el texto legítimo esperado (Bernstein, 1998). Cualquiera de ellos podía usar formas de realización apropiadas o inapropiadas.

El tedio escolar

El aburrimiento, unido a la obligatoriedad de estudiar, crea un sentimiento de *agobio* que para algunos alumnos se torna insoportable. Si en el ámbito familiar esta mezcla produce la ruptura con las normas de casa; en la escuela conduce al absentismo, a la alternación de las normas de orden o al enfrentamiento con los profesores (Giné y otros, 1998).

Durante las entrevistas, se preguntó a los alumnos sobre el aburrimiento o tedio escolar, fuente, muchas veces, de los problemas disciplinarios. Estos se producen cuando el alumno adopta un papel activo en lugar de mirar por la ventana, dormir la siesta, o dibujar en la mesa o en el cuaderno:

P: *¿Os aburrís en las clases?*

Gerardo: *Depende.*

P: *¿Hay clases que os resulten entretenidas?*

Paco: *A mí tecnología me gusta* (Risas de todos).

José: *Nos lo pasamos pipa tirándonos gomas, no te fastidia.*

Paco: *Con lenguaje me aburro.*

José: *Bah, y matemáticas. Eh, y Sociales está bastante bien, la verdad.*

Gerardo: *Te aburres, tío, a ti porque te saca a la pizarra.*

José: *No, a mí aunque me saque a la pizarra me da igual, así me entretengo, porque es que todo lo que hemos hecho ya lo sé, porque lo que estamos haciendo ahora lo dimos el año pasado y es que te lo sabes, tío, y te lo están diciendo otra vez y me raya.*

Esta última respuesta refleja una característica específica y obvia de los repetidores: el retorno a contenidos ya impartidos.

Sus libros de texto contienen los subrayados y las anotaciones que realizaron el año anterior; sus oídos tienen que volver a escuchar lo ya escuchado; y su boca debe responder a las mismas preguntas. Se entiende que ello produzca aburrimiento.

La mayoría de las clases que recibían se limitaban, según sus palabras, a dictar, explicar y hacer ejercicios[3]. Mencionaban que solamente en las clases de Música y Tecnología trabajaban en grupo. Pero lo cierto es que también había otras materias (Francés, Cultura Clásica, Inglés, Educación Física...) en las que los profesores apostaban por dar más participación al alumno. Esto quizá de deba a que los alumnos insisten en nombrar más aquellas asignaturas cuya metodología no les gusta –casi siempre las llamadas «tradicionales» o «básicas» (Lengua, Matemáticas...)– y se olvidan de aquellas en las que tienen más protagonismo[4]. Esta opinión respecto a la metodología de las clases, era también expresada por otros alumnos del mismo grupo que, sin ser repetidores, pedían algo más de creatividad al profesorado:

P: *¿Os resultan interesantes algunos contenidos de las asignaturas?*

Laura: *Algunos sí, pero otros son un poco aburridos, y la forma en que los dan también. Te duermes en algunas clases.*

Esther: *Hay algunas que se te hacen... en vez de cincuenta minutos parecen una mañana.*

P: *¿Pero se debe al contenido o a la forma de impartirlo?*

Esther: *Por las dos cosas.*

Laura: *Para aprender una cosa, hay que tener algo de creatividad y llamarte la atención. Pero empiezan a meterte rollo y no paran, y no paran y te duermes.*

La realidad de nuestras aulas es que sigue imperando una pedagogía transmisiva, que contradice la metodología de la LOGSE (Feito, 2000). Sin embargo, frente a esta enseñanza transmisiva, los psicólogos de la educación señalan que la autonomía, la responsabilidad personal y los sistemas de trabajo cooperativo favorecen la motivación del alumnado (Alonso Tapia y García Celán, 1990). El punto cuarto del art. 20 de la LOGSE (MEC, 1990), respecto a la educación secundaria obligatoria, apuesta por esos principios: «La metodología didáctica en la educación secundaria obligatoria se adaptará a las características de cada alumno, favorecerá su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo y se le iniciará en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico».

En relación con esto, los alumnos repetidores entrevistados recordaban con cariño a un profesor de Sociales, que les impartió clase en 2º de la ESO. Su actitud hacia ellos y su manera de dar clase, alejada del rutinario *rollo*, impidieron que se desarrollaran episodios de indisciplina y fomentaron que estos alumnos tuvieran interés hacia la asignatura que impartía:

José: *El de segundo de sociales, ¿cómo se llamaba? El que nos dio historia.*

Gerardo: *El Romero ese.*

José: *Sí, ese daba las clases bien dadas y además con ese aprendías y no te aburrías nada en clase y era majo.*

Paco: *Eran las clases divertidas.*

José: *Hacíamos trabajos en grupo y cosas así. No se daba las clases bla, bla, bla, todo el rato, como la de lenguaje, bla, bla, bla. Y luego todos los demás, prácticamente iguales. A copiar y fuera.*

---

(3) Sin embargo, los alumnos viven en una sociedad de la imagen y del espectáculo, donde las cosas suceden a un ritmo más variado y dinámico que el que impera en las aulas. Consúltese la obra de Joan Ferrés, *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós, 2000.

(4) Desafortunadamente, sólo fue posible observar algunas clases de determinadas áreas, curiosamente las menos expositivas. Por ello, la opinión de alumnos y profesores, así como la observación de clases de otras áreas (Tecnología, Educación Física, Sociales), son el fundamento de estas afirmaciones.

Pero, como contrapunto, manifestaban su rechazo hacia un profesor que no despertaba sus simpatías. Surgía entre ellos entonces, una especie de solidaridad o camaradería de grupo, que tenía como finalidad elaborar una estrategia con la que hacer frente al modo predominantemente expositivo en que este profesor impartía sus clases:

Gerardo: *Al de Lenguaje hay que bajarle el pistón, tío. No puede estar todo el curso así, macho. ¿Qué quieres que te diga?*

José: *Mira, igual que toreábamos al Aranda, se puede torear al de lenguaje.*

Gerardo: *Es que no es torearlo, tío, pero es que no se te ponga, no se ponga farruco por nada. Le preguntas dos veces la misma cosa, porque no la entiendes y se te pone... bla, bla, bla... y luego toda la hora hablando de ti: te voy a mandar esto, ven, preguntas aquí. A Francisco le mandó no sé cuántos ejercicios, más los que mandó para nosotros. Es que se pasa, y eso que ha llegado este año.*

El temor a que surjan episodios de indisciplina provoca que muchos profesores opten por una pedagogía transmisiva y dejen a un lado la posibilidad de ensayar metodologías más participativas, salvo en algunas asignaturas optativas. En el caso de los profesores de estos alumnos también se veía reflejado esto. Juan Manuel, uno de los docentes del grupo, confesaba que se había vuelto más conservador al pasar de dar clases en la antigua EGB a impartirlas en segundo ciclo de secundaria. Ahora arriesgaba menos en sus clases y no realizaba actividades tan participativas, ni salidas al exterior como, por ejemplo, visitar un museo. Tuvo experiencias negativas en el pasado que no le animaban a hacerlo. El comportamiento revoltoso de los chavales en estas salidas le hacía replantearse volver a hacerlas. Durante una entrevista, volvía a insistir en este aspecto: «Cuando un profesor, aunque tengas experiencia, tienes que entrar en una clase donde has tenido permanentemente problemas (...) Al final, dices, bueno, con estos... vas a lo básico, a que entiendan la mayor parte de los chavales lo que tú quieres transmitir y no complicarte con... a ver, hoy vamos a hacer un trabajo en grupo. Porque sabes que ese día los que no hacen nada aprovechan las circunstancias para dar guerra; los demás, que suelen ser majos, se aprovechan también. Los chavales son así. Y entonces ¿aguanta el profesor? ¿Está con ganas de aguantar ese tirón? (...) En el momento que estás con grupos que son más complicados de lo normal, el efecto para el profesor es catastrófico. Bueno, para mí es mucho peor, yo así lo veo. Y, entonces, ¿qué intentas? Sobrevivir. Entras a clase a decir: bueno, voy a explicar el clima. Bien, les voy a dar todo el material que pueda, pero cuanto menos provoque que uno tenga que rozar con el que le va a dar un pescozón, con el que le va a insultar, me va a hacer esto, mejor. Porque, en definitiva, si evitas la provocación, has evitado que den guerra».

Otra profesora de estos repetidores de 3º contaba que este curso había llevado al grupo al laboratorio en varias ocasiones porque su conducta le animaba a hacerlo; pero si se hubiese tratado de otro grupo más revoltoso, no lo habría hecho. En las observaciones realizadas a este grupo en algunas clases de laboratorio, se puede ratificar lo expuesto por la profesora. Los alumnos se mostraban interesados en estas clases y no causaban desorden, a pesar de ser un grupo amplio para un espacio tan reducido que la profesora tenía problemas para desplazarse por las mesas de trabajo y atender a las consultas de sus alumnos.

EL HORIZONTE LABORAL

Dejando aparte la cuestión disciplinaria, se les interrogó acerca de sus expectativas de futuro. El mundo del trabajo aparecía como una realidad bastante cercana si no llevaban bien el curso. Los adolescentes no

perciben el trabajo como explotación u obligación penosa, sino como algo que proporciona libertad e independencia respecto al control familiar (Giné y otros, 1998). Estos alumnos conocían el tipo de trabajo al que podían acceder, pero también reconocían las ventajas de quien posee un título:

P: *Y en el futuro, ¿qué tenéis pensado hacer?¿Pensáis terminar la ESO?*

José: *Pues, si cuela, cuela. ¿Qué no?*

P: *¿Y después?*

Paco: *Trabajar.*

Gerardo: *Funcionario.*

Paco: *Como tu padre, guardia civil, tío.*

José: *Trabajar, ya está.*

P: *¿En qué tipo de trabajo?*

José: *El que salga.*

P: *¿Qué tipo de trabajo puedes conseguir?*

José: *Pues de aprendiz en una fábrica. Eso es lo más fácil.*

Gerardo: *Entras de soldador, chico, te hacen oficial de tercera...*

José: *Ganas perras... y también de repartidor de las pastelerías y todo esto.*

Gerardo: *Sí, te pagan una mierda.*

José: *Sí, pagan poco, pero a un amigo por dos días a la semana, sólo dos mañanas, la del sábado y la del domingo, le van cuatro mil pelas.*

Gerardo: *Y yo 150.000 me saqué en todo el mes, chico.*

José: *Joé, chico, pero él trabajaba seis horas.*

Gerardo: *Y yo 11, todos los días, menos sábado y domingo.*

José: *Pues, ¿qué palo, no? 55 horas a la semana.*

Gerardo: *A 700 la hora, que era una mierda, encima era una fábrica de metal de éstas. Me metí en el verano ahí, sin contrato ni nada.*

El mundo laboral ofrecía a estos adolescentes de 15 años –algunos a punto de cumplir 16– el atractivo del dinero, de esas *pelas* necesarias para hacer realidad uno de sus sueños preferidos: la moto. Si no, siempre quedaba la posibilidad de que unos padres *generosos* les prometiesen la moto a cambio de aprobar el curso:

P: *¿Qué ventajas le ves a trabajar?*

Gerardo: *Que te da dinero.*

P: *¿Qué piensas hacer con ese dinero?*

Gerardo: *Una moto.*

P: *¿Tenéis moto?*

Paco: *No.*

José: *¡Qué va!*

Gerardo: *A mí me han dicho que si apruebo este curso entero me compran la moto que yo quiera.*

Paco: *A empollar, majo.*

Gerardo: *Luego, me pongo a trabajar en verano para ponerle tubo a la moto y de todo, la truco.*

José: *Para comprarle gasolina, macho* (Risas).

Para muchos alumnos, abandonar el sistema educativo es una forma de liberación. Aunque sea un mal empleo, con él adquieren su condición de adultos y obtienen esos bienes que no podrían conseguir estando en la escuela (Feito, 1990). Los 16 años, la edad límite de la escolaridad obligatoria, aparece como el momento en que pueden ejercer como adultos; la ocasión para decidir sobre su futuro, para asumir la responsabilidad en lo que respecta a su porvenir y decidir si abandonan definitivamente los estudios y comienzan a trabajar. Alguno de ellos se planteaba la opción de cursar formación profesional al terminar la ESO.

José: *En cuanto tenga 16 años, voy a buscarme...*

P: *¿No piensas seguir estudiando?*

Gerardo: *Yo, si saco mal este primer trimestre, después de navidad no vuelvo. Cumplo dieciséis el dos de enero.*

P: *¿Te irás a trabajar?*

Gerardo: *Si saco este primer trimestre mal, ya me voy. Como no lo voy a sacar y no puedo repetir otra vez...*

P: *¿T tú, Paco?*

Paco: *No sé, o un ciclo formativo de grado medio.*

José, al igual que Gerardo, veía más cerca la posibilidad de trabajar que la de seguir estudiando, aunque tenía que vencer la resistencia de su madre, que no aceptaba que su hijo quisiera ponerse a trabajar:

José: *Yo a mi madre todavía no le he dicho de que deje de estudiar. Se cogía un cabreo que flipa* (Risas). *Me echa unas broncas. Bueno, mamá, que voy dejar de estudiar, que voy a meterme de aprendiz en un taller a ver si me lo curro. Bla, bla, bla... bronca. Cuando no haya más remedio, lo tiene que asumir y fuera.*

Después de la primera evaluación, una vez conocidas las notas del primer trimestre, bastante malas para dos de ellos, que suspendieron el 90% de las asignaturas, se les preguntó de nuevo sobre sus expectativas:

P: *Si siguen las cosas así, ¿os pondréis a trabajar al terminar el curso?*

Gerardo: *Igual ni terminando, depende de cómo vaya la segunda. Si me va igual, ya me voy.*

José: *Yo, si suspendo este curso, me imagino que el año que viene mi madre me pondrá a trabajar.*

P: *¿Y tú, Paco?*

Paco: *Yo, estudiar. Intentar sacar este curso y el siguiente también.*

Paco era el único de los tres que había pasado con éxito la primera evaluación. Tan sólo había suspendido una asignatura. Sus calificaciones habían sido buenas, con algunos notables. En cambio, Gerardo y José acumulaban numerosos suspensos, que podían llevarles a continuar con la actitud mantenida hasta la fecha. Sin embargo, confiaban en que las cosas irían algo mejor en el segundo trimestre y podrían aprobar, por lo menos, dos o tres asignaturas. La desmotivación y la falta de alicientes –presentes desde el inicio del curso–, junto a las malas calificaciones de la primera evaluación, hacían pensar que iban a faltar más a clase. Eso fue lo que ocurrió en el caso de José. Al comenzar el segundo semestre no acudía ya algunos días a las primeras clases de la mañana.

A estos alumnos no les gustaba estudiar y no encontraban alicientes en ello; les resultaba difícil o carecían del suficiente interés y de la motivación necesaria para dedicarle su tiempo. Eran conscientes, sin embargo, de que los estudios permitían acceder a trabajos mejor considerados socialmente:

P: *¿No os gusta estudiar?*

José: *A mí no.*

Gerardo: *No es que no me guste.*

Paco: *No le va.*

Gerardo: *Hay que estudiar si quieres ser algo en esta vida.*

P: *¿No encuentras alicientes en ello?*

Gerardo: *Es difícil, para mí es difícil estudiar.*

José: *Yo, es que me aburro mucho estudiando. Es lo que es ponerte delante de un libro... Yo, por ejemplo, cojo un libro de lectura y me puedo tirar cuatro horas leyéndolo.*

Gerardo: *Sí, pero mírate cuando seas mayor, que un capullo, un amigo que es médico y tu ahí no tienes opción, y el otro en su oficina y ya está.*

Como se ha mencionado anteriormente, Gerardo abandonó definitivamente los estudios a principios de marzo y empezó a trabajar. Su falta de motivación y la certeza de que en la segunda evaluación iba a obtener tan malos resultados como en la primera precipitaron la decisión.

TÓPICOS SOBRE LOS REPETIDORES Y LA DISCIPLINA

En cuanto a la disciplina, en una entrevista se les comentó que los profesores suelen asociar con frecuencia el hecho de ser repetidor con problemas disciplinarios, pero ellos no compartían necesariamente esta afirmación. La prueba estaba, para ellos, en que el curso anterior habían tenido muchos incidentes en sus grupos de tercero y ellos no eran repetidores. Esto contrastaba con la tranquilidad con la que se estaba desarrollando el

año académico en el que sí lo eran. Recordaban con nostalgia y risas compartidas aquellos desórdenes:

P: *El ser repetidor se suele asociar a problemas, ¿esto es verdad en la mayoría de las ocasiones?*

José: *Paco no es un problema. Paco es trabajador.*

Gerardo: *Yo no causo problemas.*

José: *Yo no causo problemas, lo único que no estudio y no hago nada en clase; pero problemas, no...*

Gerardo: *Siempre tiene que haber alguien en clase que la prepare un poco, es que si no, para estar todo el rato mirando al profesor...*

José: *Pero en la puñetera clase que tenemos ahora no hay nadie que la prepare un poquito hoy en día.*

Gerardo: *Nosotros, tío.*

José: *Y encima porque la preparas un poquito, enseguida te mandan al jefe de estudios o te echan de clase. Me echaron de clase por hacer así, ¿eh?* (Balanceando la silla. Risas de todos). *Oye, que me estás mareando. Pero si sólo he hecho así. Pues tevas a hacerlo fuera.*

Había en ellos un sentimiento de añoranza del curso anterior. Este era una balsa de aceite en comparación con el anterior, cuando estaban separados en diferentes grupos pero vivían situaciones de desorden similares. Durante dicho curso una profesora había tenido que sufrir la indisciplina de algunos de estos alumnos y de sus compañeros. La situación llegó hasta el extremo de que le arrojaran tizas a la cara o le propinasen empujones. Se produjo incluso algún conato de agresión. La profesora no pudo resistir más tiempo aquella situación y se vio obligada a pedir la jubilación anticipada. Cuando se les preguntó por qué motivo se dieron situaciones de desorden de esa gravedad, Paco y José se refirieron a la debilidad y la permisividad de la profesora como factores determinantes de lo que sucedió, ya que no inspiraba ningún tipo de respeto a sus alumnos:

Paco: *No sé, es que tenía una cara...* (Risas).

José: *Porque era tonta, ¿no?*

Paco: *Es que... por los menos algunos profesores imponían respeto. Les hacías alguna jugada o algo y no sé, te mandaban trabajos o te ponían una falta leve. Pero esta profesora... bueno, no pasaba de ti, pero le decías una cosa y como si no hubiese pasado nada. Y entonces ya le coges gusto y empiezas a hacerlo todos los días. No, no decía nada, se quedaba callada y eso es lo que no entendía de esa profesora. El Aranda, por lo menos, le hacías una cosa y te largaba de clase. Venga, que te largo. Te echaba.*

Quizá estas afirmaciones reflejan también el echo de que la disciplina se ha convertido en algo externo al alumno, impuesto desde fuera. Por tanto, espera que sea el profesor el que se encargue de mantener el orden. Eso provoca que el alumno no desarrolle el concepto de autodisciplina y no asuma ninguna responsabilidad sobre el desorden en las aulas[5].

Paco describía como eran algunas de las clases que tuvo el año pasado con diferentes profesores, en las que surgían con facilidad los problemas de disciplina, como contraste con la aparente calma de este año académico:

Paco: *Un día estás con la Calleja. Llegamos a clase, viene la profesora. Esa profesora sólo sacaba el libro y decía, vamos a leer tal página y no decía nada más. Pues nosotros ni leíamos ni nada, ni sacábamos los libros. ¿Quieres sacar el libro? Que no, no se qué y nos reíamos de ella todo el rato. Luego con las tizas, a tirárselas a ella, así toda la hora. Ya pasaba de ti olímpicamente, la profesora, y seguíamos tirándole tizas, riéndonos de ella y todo, hasta que se acababa y se iba ya toda*

(5) En relación con este aspecto, resulta recomendable el capítulo dedicado a la disciplina en la obra de SANTOS GUERRA M.A.: *Entre Bastidores*. Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe, 1994, pp. 229-255.

sulfurada. Con el Aranda, también, cada vez que hablaba, a repetir las cosas. Que te calles, que te voy a largar, no sé qué. Riéndonos de él, que si metía la cabeza en la taza del váter para peinarse. Le decíamos de todo y eran así casi todas. En Plástica no iba casi nadie. En Plástica, cuando teníamos que subir, pues nos dejábamos la regla o algo. ¿Habéis traído el material? Pues no. Pues, venga, iros. Y nos íbamos.

El hecho de que estas cosas no pasaran en el grupo de tercero en que se encontraban en esos momentos lo achacaban, por una parte, a que los alumnos causantes del desorden se fueron del centro o pasaron a diversificación, donde *son pocos en clase y están controlados;* y, por otra parte, a la cantidad de «empollones» de su clase. Muestra de ello era que sólo había habido dos faltas leves el primer trimestre, un número mínimo comparado con lo que pasaba el curso anterior:

José: *Pero porque es una clase todo empollones, joder. Tú vienes el año pasado aquí, a esta misma clase, a cualquier tercero y flipas. Faltas leves así* (Hace un gesto cuantitativo con la mano). *En mi curso hubo... sólo entre dos se hicieron más de diez faltas leves en todo el curso, pero más... Y luego, yo tuve un par de ellas.*

Un profesor de este grupo de tercero analizaba las razones de la aparente calma de este grupo y la relacionaba con el liderazgo de un grupo de alumnos con buen rendimiento académico:

Pedro: *Y en el caso de este grupo hay más repetidores. Tenemos seis repetidores en este grupo* (lo comparaba con otro), *tenemos el doble. Pero son repetidores más conflictivos, aquí sí que tenemos de más guerra en clase; pero, vamos, como también hay, digamos, un grupo que intelectualmente es mejor y, de momento, son los líderes de la clase, entonces supone que la clase tira. Lo malo es cuando los repetidores son los líderes.*

P: *Entonces, ¿la propia actitud del grupo influye en el orden?*

Pedro: *Eso es fundamental siempre. Es decir, el grupo en el que los líderes son los chicos de notable y sobresaliente, si son además líderes, el grupo marcha, obliga a marchar al resto. En cambio, cuando los líderes son los chicos de... pues los repetidores y tal... normalmente, el grupo va a menos... siempre, baja el rendimiento. Aparte de que son más difíciles de llevar en clase, el rendimiento general baja. Pero eso no solamente este año, sino todos los años. Esto es una norma, se da siempre.*

Respecto a lo dicho por el profesor, la consulta de los documentos administrativos que recogen las amonestaciones escritas y las expulsiones de los alumnos mostraba que, a lo largo del año académico, tan sólo uno de los repetidores, José, había sido amonestado. Esto ocurrió en cuatro ocasiones, lo que motivó que fuera expulsado durante dos días por acumulación de infracciones. El absentismo era la causa fundamental de estas amonestaciones. Durante la sesión de evaluación del primer trimestre, la tutora informó al resto de los profesores del grupo de que este alumno había acumulado 28 faltas de asistencia, muchas de ellas a primera hora de la mañana.

Al tratar de determinar si el liderazgo de los alumnos con buen rendimiento y buena actitud podía ser la causa por la que se reducía la conflictividad de los repetidores, lo observado en el grupo de 2º –donde no existía ese tipo de liderazgo– mostraba que tampoco en ese grupo los alumnos repetidores eran los principales responsables de los desórdenes en el aula. Sólo uno de los tres repetidores del grupo de 2º había sido amonestado por escrito y expulsado un día a causa de un incidente en el patio. El resto de las amonestaciones correspondía a otros alumnos. No obstante, de las observaciones hechas en el aula sí se podía concluir que José, Gerardo y Paco solían causar algunos desordenes en el aula, pero no relevantes, ya que de lo contrario habrían sido reflejados por escrito. Los otros repetidores –dos de ellos eran chicas–,

observaban, salvo incidentes ocasionales, una conducta bastante disciplinada. Como medida preventiva algún profesor mantenía separados a Pedro, José y Gerardo durante sus clases.

De los tres, José era quien mostraba en su conducta un mayor rechazo escolar, como ponían de manifiesto sus frecuentes retrasos y faltas de asistencia. La orientadora consideraba que su actitud se debía a que recibía mensajes contrapuestos de sus padres, separados desde que tenía tres años. Su madre le animaba a estudiar; pero su padre –quizá por pertenecer a la cultura gitana, en la que la escuela no es valorada en la misma medida que en el mundo payo– le transmitía, por el contrario, la idea de que la escuela no servía para nada.

Ante la situación de liderazgo de alumnos con buen rendimiento de la que se habló antes, José opinaba que su clase estaba compuesta en su mayoría de «empollones», de gente que se comportaba bien en el aula y sólo pensaba en estudiar. Hablaba despectivamente de ellos e incluso pensaba que se estaban perdiendo lo mejor de su vida. Sus palabras recordaban el escepticismo de los alumnos que estudió Willis respecto al valor de los títulos en relación con sacrificio necesario para obtenerlos. Existe –como pude observarse a continuación– una gran similitud entre la opinión de José respecto a los «empollones» o «pringaos» y la de uno de los alumnos del estudio del autor británico:

José: *Joé, pero si se van a perder los mejores años de su vida. Cuando tengan treinta años y se pongan a currar en un curro que ganen pelas, no va a servirles de nada, más que para acumular dinero y ponerse gordos sebones y que encima luego les odie todo el mundo por ser más gordos y más ricachones.*

Spansky: *O sea, ¿qué van a recordar de su época de estudiantes? ¿Qué van a tener como recuerdos? Sentados en una clase, sudándoles las pelotas, ¿no? Mientras que nosotros... O sea, mira las cosas que llevamos hechas, peleas con los Paquis, con los AS (Jamaicanos). Me parto de risa cada vez que me acuerdo de algunas cosas que les hemos hecho a los profes* (Willis, 1988).

Al final del curso escolar, José había suspendido todas las asignaturas y no tenía nada claro lo que iba a hacer después, tal vez Garantía Social, aunque tampoco le preocupaba en exceso.

P: *¿Dejas el centro?*

José: *Yo creo que sí. Mi madre me ha dicho que me va a cambiar de centro, pero no sé lo que habrá hecho. Me ha dicho mi madre: «¿Qué vas a hacer?» «Lo que quieras». Pero ha elegido ella.*

P: *¿Vas a Garantía Social?*

José: *No tengo ni idea. No se lo he preguntado. «Haz lo que quieras y ya está». El año que viene procuraré ir a clase.*

Finalmente, no fue a Garantía Social, sino que promocionó a 4º de la ESO con todas las asignaturas de 3º suspendidas. Sin embargo, no continuó en el mismo centro; se trasladó a otro instituto público de secundaria de la misma ciudad.

Las cosas fueron mejor para Paco, que aprobó todo el curso y pensaba terminar cuarto y, posteriormente, cursar bachillerato. Algunos profesores ya habían hablado de la capacidad de este alumno. Habían comentado lo mismo respecto a José, pero éste no había respondido a sus expectativas.

CONCLUSIONES

Los alumnos repetidores objeto de este artículo no eran tan diferentes del resto de los alumnos y coincidían con muchos de sus compañeros en su percepción de la enseñanza. Como ellos, se aburrían en unas clases que ya no son arriesgadas ni creativas. Los profesores optan por la clase expositiva, la clase al dictado o los ejercicios del profesor «machaca» –parafraseando a Lázaro Carreter cuando decía que el profesor de Lenguaje debía ser eso, un profesor que machaca y machaca a sus

alumnos con ejercicios hasta que aprenden. Es el miedo a que se produzcan problemas de disciplina lo que está detrás de esta forma de actuar. Como consecuencia, lo pedagógico se subordina a lo disciplinario.

Conviene romper algunos tópicos sobre los alumnos repetidores. No creemos que ellos sean los principales causantes de los episodios de indisciplina en las aulas, aunque se ven afectados por el fuerte arraigo de este cliché en el profesorado. Sería necesario realizar un estudio comparativo sobre la conducta de los alumnos repetidores en varios centros de enseñanza secundaria para extraer unas conclusiones generalizables. Los docentes asocian a los repetidores con absentismo y desinterés hacia el estudio, lo que equivale a riesgo de conflicto en el aula; pero olvidan que los alumnos pueden repetir curso por muchas causas. Hay, por ejemplo, alumnos que repiten a causa de dificultades de aprendizaje y son escasamente conflictivos. Por otra parte, un alumno que ha sido problemático el curso anterior puede cambiar su conducta al curso siguiente. Son, en definitiva, temores surgidos de una tendencia a la simplificación y a la clasificación del alumnado en categorías fácilmente manejables por el docente.

El rechazo de los alumnos repetidores hacia los que ellos llaman «empollones» no es exclusivo de ellos, sino que se extiende a otros estudiantes con calificaciones medias, que observan con antipatía a los compañeros que reciben puntuaciones altas. Estos alumnos son, para ellos, los adaptados, los que siempre serán reconocidos y estimados por el profesorado. El hecho de no conseguir notas brillantes hace que adopten una actitud de rebeldía frente a un sistema escolar que ha hecho de las calificaciones su máxima expresión.

En los alumnos repetidores es frecuente –tal y como ocurría con Gerardo y José– que el rechazo al sistema y el fracaso escolar vayan unidos. El desinterés hacia la escuela y hacia los contenidos que imparte, y la negativa a sacrificar tiempo de sus vidas a cambio de un título son rasgos comunes a todos ellos. Además de la falta de interés por los contenidos que se enseñan en la escuela y, especialmente, por el modo en que se enseñan, aparece –en ese momento de la adolescencia– el sentimiento de estar dando demasiado a cambio de un título. Como los «colegas» de *Aprendiendo a trabajar* de Paul Willis, algunos de estos alumnos eran escépticos acerca del valor de los títulos en relación con sacrificio necesario para obtenerlos.

El rechazo de estos alumnos repetidores hacia la escuela se manifestaba de una manera muy similar a la que se recoge en el libro anteriormente citado. Faltar a algunas clases y llegar intencionadamente tarde a otras para que no les dejen entrar; intentar –mediante burlas o juegos colectivos– que el profesor pierda la paciencia; negarse a firmar la hoja de faltas leves; o el escaso uso de la hoja de alegaciones son formas de expresar su rechazo a la escuela como institución y de combatir el aburrimiento. Gran parte de estas manifestaciones de rechazo son comunes a otros alumnos, más acomodados al sistema escolar, que observan las arbitrariedades del mismo y comprueban que, como alumnos, sus posibilidades de participar en la gestión de cualquier centro educativo son mínimas, ya que su opinión apenas tiene valor.

Reducir la mirada crítica de estos alumnos repetidores sobre la educación simplemente a problemas de conducta, esto es, afirmar que ellos son los inadaptados, es el mejor camino para el inmovilismo; pero es un camino que en la enseñanza se recorre a menudo. Si tuviéramos en cuenta su opinión y la de otros alumnos, quizá encontraríamos las claves para acabar con algunas de las rutinas que lastran la educación. Esta tendencia a pensar que es el alumnado el que debe cambiar y no la institución hace difícil que encontremos en el profesorado una crítica al modelo escolar en su conjunto; aunque esta

sea necesaria. La autocrítica debería ser constante para ser realmente creativa y generar nuevas propuestas educativas.

El caso de estos alumnos –algunos, como Gerardo, con dificultades en el estudio desde el primer ciclo de la ESO– plantea el problema de la atención a la diversidad. Con más medidas de diversidad que nunca (adaptaciones curriculares, diversificación, aulas de compensatoria, etc.), se exigen aún más. Así, se crea la llamada prediversificación –dirigida a alumnos menores de 16 años con retraso educativo y graves problemas de conducta–, como ocurre en la comunidad autónoma donde se desarrolló este trabajo. Si el centro hubiera dispuesto de esta medida, quizá alumnos como Gerardo habrían ido a parar allí. Luego, el horizonte estaría claramente definido: Garantía Social.

La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años ha supuesto que los medios para atender a la diversidad se incrementen constantemente. Esto, en muchos casos, cumple una función segregadora y no recuperadora. Una medida como la prediversificación provoca que la selección del alumnado se anticipe a los 14 años. El riesgo estriba además en que lo que es un programa para unos alumnos específicos pueda extender su radio de acción a otros. A las administraciones educativas compete el control sobre ello.

En definitiva, cuantas más medidas de diversidad se crean –aunque se haga con la mejor intención– más segregación se produce en los centros educativos. Podemos imaginar ahora una situación hipotética en la que estos tres alumnos estudiaran en el mismo centro, pero formaran parte de tres programas distintos: Paco del programa estándar –por llamarlo así–, José del de diversificación y Gerardo del de Garantía Social, tras pasar por prediversificación.

De la trayectoria escolar de algunos de estos alumnos repetidores se puede extraer una reflexión acerca de la necesidad de establecer una gradación en los dos ciclos de la educación secundaria obligatoria. No puede existir al pasar de un ciclo a otro un corte selectivo basado en contenidos más exigentes. Eso provoca el fracaso de muchos alumnos de segundo ciclo. No se trata de bajar los niveles, sino de hacer que el aprendizaje sea progresivo.

Finalmente –como cierre de estas conclusiones y apelando a la autonomía de los centros que predica la LOGSE– habría que pedir a los institutos de secundaria que investiguen y arriesguen en sus propuestas educativas para poder, así, enfrentarse con sus propios medios –no siempre hay que esperar que la administración solucione los problemas– a las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, a los conflictos que surgen en las aulas, etc. El rechazo de muchos estudiantes hacia la escuela sólo se puede combatir con mayores dosis de creatividad, autonomía y riesgo. Deben desarrollarse proyectos de centros experimentales que puedan alejarse de lo marcado por las directrices oficiales, más allá de polémicas reformas y contrarreformas. No se puede creer en un modelo de enseñanza único. Para muchos alumnos, como algunos de los entrevistados, el modelo oficial resulta poco atractivo y las medidas de diversidad pueden ser parches que impidan el desarrollo de propuestas más arriesgadas. Habría que pedir a la escuela pública que opte por la pluralidad frente a la uniformidad, no sólo en los contenidos que imparte, sino en la propia concepción de la enseñanza. Aunque haya un marco general de aplicación –la LOGSE– hay suficiente espacio para desarrollar nuevas propuestas educativas o, por lo menos, eso sería lo deseable. Los centros de secundaria tienen que atreverse a ello.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO TAPIA, J. y MONTERO GARCÍA-CELAN, I.: «Motivación y aprendizaje escolar», en COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A.:

Desarrollo psicológico y educación, Vol.II. Psicología de la educación. Madrid, Alianza Editorial, (1990), pp. 183-198.

BERNSTEIN, B.: *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure Editorial, 1990.

— *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata, 1998.

FEITO, R.: *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y el abandono escolares*. Madrid, MEC-CIDE,1990.

— *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona, Ariel, 2000.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata, 1993.

FOUCAULT, M.: *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI, (1ª ed. 1976) y (20ª ed. 1992).

GINE, N.; MARUNY, LL. y MUÑOZ, E.: *Qué opinan los alumnos sobre la ESO*. Madrid, Síntesis/ ICE-UAB, 1998.

— *Ley Orgánica Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1990.

MARCHESI, A.: *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza Editorial, 2.000.

ROSS, J.; WATKINSON, A. M. (ed.): *La violencia en el sistema educativo*. Madrid, La Muralla,1999.

WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal,1988.

EVALUACIÓN DE LA CULTURIZACIÓN CIENTÍFICA DE LA POBLACIÓN: EL PROGRAMA PÚBLICO DE APQUA

MONSERRAT ABELLÓ; MAGDALENA MEDIR; BONIFACIO JIMÉNEZ (*); ROBERTO M.GILABERT (*)

RESUMEN. El artículo resume la investigación realizada para evaluar el programa público del proyecto APQUA. APQUA es un proyecto educativo de ciencias que se desarrolla en Tarragona desde el año 1988 y que, al centrarse en aquellos temas relacionados con los productos químicos que preocupan a la sociedad, forma a la población en la ciencia y para convivir con ella. El estudio se ha centrado en la parte del proyecto destinada a la población adulta en general *–el programa público–* que fomenta la culturización científica dentro del ámbito no formal de la formación de adultos. La evaluación se ha centrado en la ejecución del programa y en sus efectos en las personas que lo han experimentado. La metodología utilizada –un enfoque cuantitativo-cualitativo– ha sido la propia de la evaluación de programas dentro de la investigación educativa. Los resultados obtenidos muestran claramente cómo se viene aplicando el programa y cuáles han sido sus efectos en la culturización científica de la población.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo sintetiza el estudio realizado para llevar a cabo la evaluación del impacto del programa público del proyecto educativo APQUA (Abelló, 1998). APQUA *–Aprendizaje de los Productos Químicos, sus Usos y Aplicaciones–* es un proyecto educativo centrado en los productos químicos y en su interacción con la vida de las personas. Se inició el año 1988 a partir de un convenio de colaboración entre el Departamento de Ingeniería Química y Bioquímica de la División de los Centros Universitarios del Camp de Tarragona, Universidad de Barcelona –actualmente, Dept. de Ingeniería Química de la Universidad Rovira i Virgili–, y *The Chemical Education for Public Understanding Program* (CEPUP, actualmente SEPUP), un proyecto educativo elaborado en el *Lawrence Hall of Science* de la Universidad de California en Berkeley (CEPUP-DEQ, 1988).

APQUA se estructuró desde su inicio en dos programas educativos dirigidos a públicos distintos:

- *El programa escolar,* dirigido a alumnos de la educación obligatoria (10-16 años).
- *El programa público,* dirigido a la población adulta en general.

(*) Universidad Rovira i Virgili.

Fecha de entrada: 27-03-2000 Fecha de aceptación: 31-07-2000

El presente artículo es el resultado del análisis y la evaluación del programa público de APQUA, realizados con la finalidad de conocer su realidad educativa actual y su impacto en la población sobre la que incide.

El primer planteamiento de la investigación se construyó alrededor de dos cuestiones fundamentales:

- ¿Sirve el programa público para sus propósitos?
- ¿Qué es lo que consigue?

Evidentemente, para contestar preguntas tan abiertas ha sido necesario formular y dar respuesta a un conjunto de cuestiones previas más concretas:

- ¿Cuál es la realidad del programa APQUA público?
- ¿Se enmarca en el contexto global del proyecto y sus objetivos?
- ¿Qué objetivos específicos persigue?
- ¿Qué estrategia de enseñanza/aprendizaje lo caracteriza?

Todas estas cuestiones son las que se han utilizado para determinar y estructurar la evaluación – metodología, instrumentos, recolección y análisis de los datos –del programa público de APQUA, para llegar así a extraer conclusiones significativas sobre la eficacia del mismo.

ANTECEDENTES. EL PROYECTO APQUA: ¿QUÉ ES Y QUÉ PRETENDE?

El proyecto APQUA se desarrolla desde el año 1988, con la finalidad de:

- Elaborar nuevos materiales sobre los productos y procesos químicos que enseñen –en primaria y secundaria– conceptos científicos básicos, enfatizando aquellos temas y cuestiones de interés social que preocupen a la juventud.
- Ayudar a afrontar la necesidad de informar al público en general respecto a cuestiones relacionadas con el uso de los productos químicos en la sociedad (CEPUP-DEQ, 1988).

La iniciativa de desarrollar un proyecto educativo de estas características en la Comarca del Tarragonès se fundamentó en tres factores contextuales bien determinados (Giralt y Medir, 1992; Medir, Thier y Giralt, 1992; Abelló, 1995):

- La constatación de una preocupación creciente en la sociedad por el medio ambiente, la salud y la calidad de vida, acompañada de una fuerte aversión hacia los productos químicos o «la química».
- La existencia en la zona de uno de los polígonos petroquímicos más importantes del sur de Europa.
- La necesidad como educadores de formar a la población en el campo de la ciencia y la tecnología, y, más concretamente, en el de los productos y los procesos químicos, para que ésta pueda comprender y juzgar estos temas, y actuar de manera crítica.

APQUA, tal y como lo definen sus autores, es un proyecto educativo dirigido a toda la población y centrado en los productos y los procesos químicos, y en el riesgo que su uso representa para las personas y para el medio (Abelló, 1995). Sus principales objetivos son:

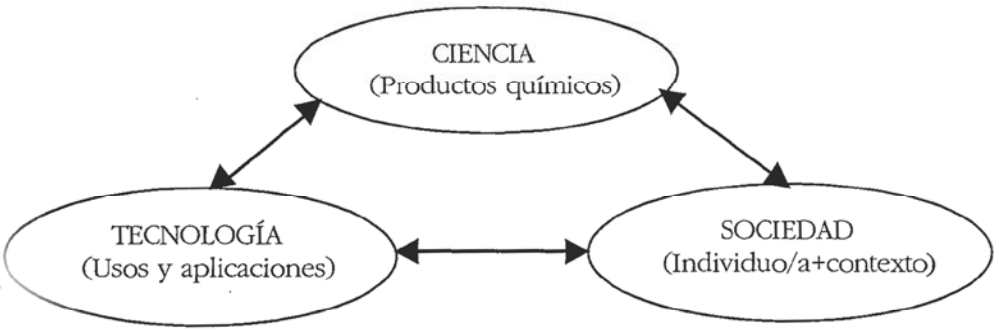
- Desarrollar la conciencia, el conocimiento y la comprensión el público tiene de los productos químicos y de como estos interaccionan con nuestras vidas.
- Promover el uso de principios y procesos científicos y de la evidencia a la hora de tomar decisiones.
- Suministrar a las personas los conocimientos necesarios para que puedan tomar sus propias decisiones y participar de una manera más efectiva como miembros de una sociedad libre y democrática.

- Conseguir que las personas aprendan a obtener información sobre los productos químicos.

La particular interrelación que establece el proyecto APQUA (figura 1) entre la química –ciencia–, sus aplicaciones –tecnología– y las personas y su entorno –sociedad– hace que sea considerado uno de los pocos proyectos educativos de ciencias del Estado español con un enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) (Caamaño, 1994; Membiela, 1995, 1997).

Los autores de APQUA matizan un poco más el enfoque CTS del proyecto que, debido a su forma particular de acercar y mostrar la ciencia a la población, es lo que llaman un enfoque Issue-Oriented-Science (IOS) (Thier y Nagle, 1994; Medir, 1995). APQUA trabaja la ciencia y la tecnología –los productos y los procesos químicos en particular– a partir de su relación con problemas o cuestiones de elevado interés para la sociedad (Thier, 1985; SEPUP, 1995). Como proyecto CTS que es, sus principales características son la preocupación por la formación científica de la población, el interés por mostrar el valor social de la ciencia y su utilidad en la vida diaria, y el deseo de hacer la enseñanza de la ciencia más atractiva y estimulante. Pero la característica que lo hace diferente es su voluntad de desarrollar una comprensión de la ciencia y de los procesos de resolución de problemas a partir de temas de alto interés social y sin abogar nunca por ninguna opción.

FIGURA 1
Enfoque CTS del proyecto APQUA



Esta forma de tratar la ciencia lleva implícito un modelo de ciencia humano, abierto y evolutivo. Este modelo de ciencia, accesible, útil, cambiante y cuestionable, convierte el aprendizaje en un proceso continuo en el que hacerse preguntas es más importante que memorizar un conjunto de respuestas. La ciencia no es considerada simplemente como un área de conocimiento, sino como un conjunto de instrumentos y actitudes que nos ayudan a comprender e interpretar el mundo y a desenvolvernos libremente en él. Así pues, no es de extrañar que APQUA hable en sus objetivos de acercar a la población no sólo los conocimientos científicos, sino también

los procesos y las actitudes que acompañan a la ciencia en su búsqueda de nuevos conocimientos y respuestas que puedan ser útiles para la vida diaria. Este punto de vista indica sin duda una actitud ambiciosa respecto a la culturización científica, como la que actualmente han adoptado autores como Rutherford y Ahlgren (1990), Fourez (1994), Norris (1995), Bybee (1995), Lagowski (1995), Sáez y Carretero (1996) y Toharia (1999).

Es de esperar que el modelo de ciencia y de difusión que presenta APQUA se manifieste plenamente no sólo en sus enunciados, sino también a través de sus estrategias educativas. Así pues, cabe esperar que desarrolle una concepción del aprendizaje como proceso interactivo, creativo y continuo y, en consecuencia, significativo y cambiante– de acuerdo con los modelos cognitivos actuales (Gunstone, 1991; Driver, 1991), y una estrategia educativa que provoque y promueva este proceso de aprender a aprender (Cheek, 1992; Osborne, 1996). Efectivamente, APQUA plantea un modelo de aprendizaje cambiante y constructivo, al que añade, además, un componente social. En lugar de plantear una estrategia de enseñanza-aprendizaje determinada, propone un conjunto de técnicas que facilitan, mediante la interacción y el debate social, el proceso de aprender a aprender y proporcionan un aprendizaje no puntual sino significativo (APQUA, 1991). Para APQUA, el aprender ciencias no significa leer un libro, sino realizar actividades, hacerse preguntas, participar en discusiones e involucrarse en debates (Medir, 1995). Su enfoque se basa en el concepto de que la ciencia es una forma de hacerse preguntas más que un conjunto de respuestas a aprender (SEPUP, 1993; Thier y Nagle, 1994).

EL PROGRAMA PÚBLICO DE APQUA

Características

El programa público de APQUA se inició el año 1989. Sus objetivos coinciden con los objetivos globales del proyecto, aunque está dirigido a la población adulta (Gavaldà, Medir y Giralt, 1992; Abelló, 1995; Abelló y Medir, 1996). Para alcanzarlos, plantea la discusión razonada de temas de actualidad relacionados con el uso de los productos químicos y su interacción con el medio.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje del programa APQUA (1993 y 1995) están organizadas en unidades didácticas de una hora/hora y media de duración cada una, y pretenden aportar a la persona una formación complementaria.

El programa va dirigido a toda la población que forma parte de algún grupo comunitario organizado –asociaciones de vecinos, colectivos de mujeres, asociaciones de padres y madres de alumnos, centros socioculturales, hogares de jubilados, sindicatos, escuelas de trabajo social, cursos universitarios, etc.–, al que se pueda acceder fácilmente, independientemente de que su financiación sea pública o privada.

Estas características particulares del programa público son las que lo convierten, sin duda, en una iniciativa singular en Cataluña y en el mundo.

Contexto educativo

El programa público de APQUA, debido a sus singulares características, puede enmarcarse en dos contextos formativos distintos: El de la culturización científica de la población, en el ámbito no formal de la educación de adultos –tal y como lo define (1989)–; y el de la divulgación científica, cuando esta sobrepasa su actividad meramente informativa para convertirse en formativa.

En las últimas décadas los esfuerzos para acercar la ciencia a la población han ido sucediéndose y multiplicándose en todas partes. Estos esfuerzos se han materializado principalmente en reformas educativas para el área de ciencias, del tipo Ciencia-Tecnología-Sociedad, con la finalidad de formar a las generaciones futuras

(Rutherford y Ahlgren, 1990; Departament d'Ensenyament, 1991; Yager y Tamir, 1993; Solomon y Aikenhead, 1994). En cuanto al resto de la población, las acciones emprendidas se han limitado a aplicar la reforma educativa de las ciencias a la educación básica de adultos (Departament de Benestar Social, 1993) y a fomentar actividades aisladas de educación no formal o de divulgación (Ciba Foundation Conference, 1987; Lucas, 1994; I Congreso Comunicación Social de la Ciencia, 1999). Esta labor se ha llevado acabo sobre todo en el área de la naturaleza y el medio ambiente, y, más recientemente, en la de desarrollo sostenible (Escalas, 1996).

Estructura

El programa público de APQUA se empezó a desarrollar una vez establecido el convenio de colaboración con el proyecto CEPUP y a partir de su material (Thier y Davis, 1988, 1989). A lo largo de los años, este material ha sido adaptado, modificado y considerablemente ampliando.

Unidades didácticas

Las unidades didácticas del programa público de APQUA se diseñan dentro del marco teórico del propio proyecto, y teniendo en cuenta el contexto social y cultural de la zona. Durante el proceso de diseño cada unidad pasa por una serie de pruebas y revisiones, hasta que el equipo APQUA considera que cumple los objetivos previstos y da la conformidad para su edición y publicación (Departament d'Enginyeria Química, 1988).

El programa consta actualmente de 9 unidades didácticas:

- Los productos químicos.
- Residuos domésticos peligrosos.
- Contaminación del agua subterránea.
- Los productos tóxicos.
- Toma de decisiones.
- El riesgo de vivir.
- Fumar y mi salud.
- Transporte de mercancías peligrosas.
- Aditivos alimentarios.

Todas ellas se encuentran ya en su versión definitiva, pero solo se ha publicado la guía del formador de las cuatro primeras (APQUA, 1993). El resto de las guías existe sólo como documento interno (APQUA, 1995).

Cada guía consta de los siguientes apartados:

- Visión general.
- Objetivos.
- Material y preparación.
- Información previa.
- Descripción de las actividades.
- Conclusiones.

Sesiones de trabajo

Las sesiones de trabajo –en las que se aplican las diferentes unidades didácticas– suelen durar entre una hora y hora y media, y se realizan en el local social donde el colectivo desarrolla habitualmente sus actividades, es decir, en su propio medio. La temática es escogida por cada colectivo según sus intereses y necesidades.

Formadores

Las sesiones de trabajo están dirigidas siempre por algún miembro de APQUA acompañado de algún otro miembro del equipo –a partir de ahora *acompañante*. Los formadores suelen distribuir las sesiones según su conocimiento del tema y su disponibilidad.

Recursos educativos

El formador cuenta, en sus sesiones de trabajo, con una guía de instrucción para cada unidad didáctica, hojas de trabajo para los asistentes y transparencias que plasman gráficamente todas y cada una de las actividades de la unidad. Además, cada

unidad contiene material específico –recortes de prensa, utensilios cotidianos, material para la experimentación y folletos informativos. El programa también proporciona a cada persona participante un soporte para escribir y un bolígrafo, y aporta, para facilitar y garantizar siempre unas condiciones de trabajo cómodas y favorables para el aprendizaje, un proyector de transparencias y una pantalla.

Aplicación del programa en el período 1989-1996

Hasta el momento de iniciarse el diseño experimental de la evaluación –comienzos de 1997– se habían realizado un total de 205 sesiones de trabajo del programa público de APQUA, a las que habían asistido 5.700 personas (APQUA, 1997). Dichas personas pertenecían a 74 colectivos, principalmente de la comarca del Tarragonès, aunque también se había colaborado con colectivos del Baix Camp, del Alt Camp, de Ribera d'Ebre y de Barcelona y Lleida.

El programa público en el Tarragonès

La difusión del programa público de APQUA ha venido, pues, realizándose principalmente en la comarca del Tarragonès (Abelló, 1995). Los grupos sociales que colaboran con el programa pueden agruparse en 4 grandes categorías: centros socioculturales, asociaciones de vecinos, colectivos de mujeres y otros colectivos de composición inestable en el tiempo.

El número de personas que anualmente participa en alguna sesión de trabajo de APQUA fluctua, ya que depende de la dimensión social y del grado de convocatoria del colectivo al que pertenecen. Eso hace que la media de las medias anuales de asistentes por sesión sea de 29 personas, con una desviación estándar de 6,4.

El programa público de APQUA, tal y como se observa en la figura 2, ha centrado sus esfuerzos educativos en Tarragona ciudad, en sus barrios, y en aquellas poblaciones situadas en el área de influencia de los dos polígonos petroquímicos ubicados en la comarca.

FIGURA 2
Zonas de aplicación del programa público de APQUA en el Tarragonès



METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Tal y como se ha planteado la investigación –cuyo principal objeto de estudio es un programa educativo y la evaluación de su impacto– se ha optado por una metodología de investigación basada en la evaluación de programas (Municio, 1992), y soportada por técnicas descriptivas, casi experimentales y etnográficas, según el aspecto del programa a estudiar.

La evaluación de programas combina las ventajas de los dos tipos de enfoques metodológicos –el cuantitativo y el cualitativo– para poder analizar los resultados conseguidos, dotarlos de una mayor representatividad y, al mismo tiempo, darles sentido y una mayor relevancia dentro del contexto educativo en el cual se producen (Rosales, 1990; Ferreres, 1997).

Esta mezcla de enfoques –procedentes de disciplinas tan diversas como las ciencias experimentales (cuantitativas) y las ciencias sociales o del comportamiento (cualitativas)– es un hecho cada vez más frecuente en la investigación educativa y en la evaluación (Anderson, 1990; Miller, 1991; Jiménez, 1993; Villar, 1994; White, 1997; Tejada, 1997). Si bien el enfoque experimental es muy útil en otros contextos, las posibilidades de aplicarlo en el ámbito de la educación son bastante limitadas, ya que no resulta muy útil para explicar lo que ocurre en este campo. Es por este motivo que, para ganar en profundidad y calidad de comprensión en la investigación educativa, es necesario acompañarlo de técnicas cualitativas (Cook y Reichardt, 1995).

A lo largo de todo el proceso de investigación se ha prestado especial atención a dos factores metodológicos fundamentales:

- En el *ámbito de la evaluación* de programas la complejidad aumenta cuando ésta se realiza en el campo social no formal, como es el caso de la educación de adultos y, más concretamente, del programa APQUA público. La complejidad, en estos casos, viene determinada por el mayor dinamismo de los colectivos en los que se desarrolla y por la realidad sociocultural que los caracteriza (Ferrández, Gairín y Tejada, 1990; Ferrández, 1993). Es necesaria, pues, una atención especial para conseguir que la evaluación se adapte perfectamente al contexto, si lo que se pretende es captar y comprender la realidad de la acción educativa.
- Para tener credibilidad la investigación evaluativa ha de cumplir, obviamente, las exigencias de rigor y de cientificidad que son propias de la investigación y la dotan de credibilidad. Es necesario aplicar sistemáticamente criterios de veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad a lo largo de todo el proceso de evaluación, tanto en el marco experimental o racionalista de la investigación, como en del marco naturalista o etnográfico (Guba, 1983; Goetz y LeCompte, 1988; De Ketele y Roegiers, 1995; Ferreres, 1997).

LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PÚBLICO DE APQUA

INVESTIGACIÓN PREVIA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PROGRAMA PÚBLICO

Antes de planificar y diseñar la estrategia de evaluación del impacto del programa público de APQUA, ha sido necesario realizar un análisis descriptivo del programa para conocer su realidad actual y determinar en que medida se ajusta al marco psicopedagógico previamente establecido (Abelló y Medir, 1997). Este análisis ha permitido profundizar en el conocimiento del programa y establecer que objetivos, contenidos, metodología y organización facilitan el diseño de una estrategia de evaluación adecuada al contexto educativo que se quiere estudiar.

El análisis descriptivo se ha planteado a partir del contraste entre aquello que ya estaba hecho –documentación escrita– y lo que se estaba haciendo –equipo APQUA y sesiones de trabajo. Una vez determinada la realidad del programa había que observar si sus fundamentos encajaban en el marco teórico del proyecto. A partir de dicho análisis, se ha podido observar que los descriptores del programa encajan perfectamente dentro de los principales objetivos del proyecto APQUA y su enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS). Estos descriptores quedan perfectamente categorizados en dos grandes áreas de contenido: la de las interacciones Productos Químicos-Usos-Sociedad (PQUS) y la de la culturización científica, entendida como aprender ciencia, aprender sobre ciencia y aprender a convivir con la ciencia.

Así pues, los grandes bloques de contenido del programa muestran la preocupación del proyecto APQUA por proporcionar a la población un conocimiento, una comprensión y una conciencia de las interacciones entre los productos químicos (Ciencia), sus usos (Tecnología) y nosotros mismos (Sociedad). APQUA pretende informar de cómo pueden afectarnos dichas interacciones y de cuál es –en cuanto miembros de una sociedad democrática– nuestro papel en ellas. También se observa que los bloques de contenido engloban los conceptos, procedimientos y actitudes que –según APQUA y la bibliografía (Solomon, 1994a; Sáez y Carretero, 1996)– ayudan a que nos desarrollemos no sólo en los contextos PQUS o CTS, sino también en las demás situaciones de nuestra vida. Son contenidos que favorecen:

- El acceso al conocimiento científico y a su construcción (aprender ciencia y sobre ciencia).
- La capacidad de opinar y decidir, razonada y libremente, en cuestiones relacionas con la ciencia y/o utilizar contenidos propios de la ciencia para decidir sobre cualquier situación o hecho de nuestra vida (aprender a convivir con la ciencia).

El análisis descriptivo ha permitido también observar como el programa presenta una estructura clara y uniforme que lo caracteriza y lo fundamenta, tal y como se desprende de cada una de las unidades didácticas que lo componen. Así pues, la estrategia de enseñanza-aprendizaje utilizada por el programa es única, aunque esté sometida a las variaciones necesarias para el desarrollo eficaz del tema de cada unidad didáctica. Esta estrategia educativa responsabiliza al alumno de su aprendizaje e intenta hacerlo consciente de los procesos y actitudes que lo hacen posible. No hay duda de que APQUA no considera a la persona que aprende como un consumidor pasivo de la información, sino todo lo contrario. Cada persona –a partir de sus propias ideas o representaciones, de sus percepciones, del lenguaje cotidiano, etc.– construye de manera activa sus interpretaciones de la información que recibe. Después, si encuentra estas interpretaciones útiles para explicar mejor algunas de las situaciones habituales o para aplicarlas a otras de nuevas, las interioriza.

El programa público de APQUA promueve la participación e implicación del que aprende –imprescindibles para la asimilación efectiva de nuevos conocimientos y para la predisposición a adoptar nuevos comportamientos y actitudes individuales y sociales (Cheek 1992; Shrigley y Koballa, 1992; Aikenhead, 1994). Para ello se trabaja con problemáticas sociales que están relacionadas con los productos químicos provocan interés, como p.ej.: el uso de los aditivos alimentarios, la contaminación del agua de consumo, la peligrosidad de los residuos domésticos, etc. Las técnicas utilizadas para motivar este interés e implicar activamente a la persona son:

- Aproximación de la problemática a la población a través de la prensa,

de materiales de consumo diario, de la experimentación, etc.
- Contextualización de la problemática mediante simulaciones, visiones históricas, *role playing*...
- Planteamiento, con la ayuda de preguntas abiertas, de situaciones controvertidas, problemas y conflictos que precisan de interacción, discusión, colaboración e información para ser comprendidos y resueltos.
- Conclusión a partir del debate argumentado, responsable y democrático del propio grupo.

Todas estas técnicas son las que suelen caracterizar tanto la educación de adultos (Ferrández, Montané y Gairín, 1990; Puente, 1992; Sarramona, 1989), como cualquier proyecto CTS basado en problemáticas o conflictos (Solomon, 1992; Ziman, 1994). En este caso, sería interesante destacar que la base constructivista de la adquisición es fundamental tanto para el conocimiento de uno mismo como para el conocimiento científico, que sustenta dichas técnicas en el programa público de APQUA, y organiza y fundamenta las diferentes situaciones de aprendizaje que se crean. La seria fundamentación psicopedagógica del proyecto APQUA como proyecto educativo CTS es algo a resaltar. Desde el propio movimiento CTS se critica el hecho de que a menudo los proyectos CTS carezcan de esta fundamentación, ya que se considera que esta es la causa de la escasez de resultados y estudios de evaluación posteriores (Cheek, 1992; Solomon 1994b).

Planificación y diseño de la evaluación del programa público

La planificación de todo proceso de evaluación se compone de un conjunto de pasos a seguir y de factores a determinar, previos a la construcción de los instrumentos para la recogida de los datos. Siguiendo el proceso de planificación en la evaluación de programas que propone Tejada (cit. en Ferrández, 1993), es necesario tener presente –antes y durante el proceso de diseño– el referente principal de la investigación que es, en este caso, la educación no formal de personas adultas del Tarragonès dentro del proyecto educativo APQUA. Dicho referente tiene que determinar y condicionar cada una de las diferentes dimensiones que estructuran el proceso de evaluación, si lo que se quiere es captar la realidad educativa objeto de estudio de la forma más eficaz posible.

Según Gairín (1993) y Tejada (cit. en Ferrández, 1993), toda evaluación puede planificarse a partir de las respuestas a las siguientes preguntas, siempre dentro del marco referencial adoptado:

- ¿Para qué? *(Finalidad).*
- ¿Qué? *(Objeto).*
- ¿Cómo? *(Modelo o diseño).*
- ¿Quién? *(Responsables y protagonistas).*
- ¿Cuándo? *(Momento).*
- ¿Con qué? *(Instrumentos).*

La finalidad de la evaluación

La finalidad de la presente investigación es conocer y comprender cuál ha sido el impacto del programa público del proyecto educativo APQUA en la población sobre la que ha incidido, y que reside mayoritariamente en la comarca del Tarragonès. Esta definición contempla, a su vez, dos propósitos diferenciados:

- Conocer y comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo, para que el equipo de APQUA pueda introducir las modificaciones que crea oportunas o continuar con las mismas estrategias, convencido de su adecuación y utilidad.
- Conocer y comprender los resultados conseguidos hasta el momento por el programa, tanto a nivel de resultados esperados (eficacia inter-

na) y no esperados, como de su incidencia o transferencia más allá de la situación formativa (eficacia externa o impacto).

EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN

Una vez definida la finalidad de la investigación sobre evaluación, los segmentos o partes del programa susceptibles de convertirse en objetos de la evaluación quedan perfectamente establecidos. Así pues, en este caso los dos aspectos del programa que cabe considerar como objetos de evaluación son: la ejecución y los efectos. El primero, abarca la evaluación del proceso de aplicación y pretende valorar la calidad de la ejecución del programa de acuerdo con el diseño establecido, es decir, detectar discrepancias entre lo previsto y lo realizado, identificar obstáculos y elaborar alternativas. El segundo, engloba la evaluación de los productos del programa y pretende identificar y valorar la calidad de los efectos directos e indirectos del mismo.

La ejecución del programa

El programa público de APQUA sólo se aplica por medio de sesiones de trabajo con los diferentes colectivos de personas adultas que colaboran con el proyecto. En consecuencia, la evaluación sobre la ejecución del programa público se ha centrado en las propias sesiones de trabajo, tal y como se desarrollan en la Comarca del Tarragonès.

Los efectos del programa

Los efectos que el programa público espera obtener se han definido a partir de los objetivos globales del proyecto APQUA y de los específicos del propio programa. Para establecerlos, se ha reconsiderado todo el estudio contextual y descriptivo previamente realizado, en el que se observa que el proyecto APQUA nace con la finalidad de disminuir la quimiofobia de la población. El programa público adopta para ello la vía de la formación científica de la población –desde las interacciones Productos químicos-Usos-Sociedad (PQUS) y la propia culturización científica– para dotar a la sociedad de herramientas que le permitan tomar decisiones y ayuden a disminuir las reacciones sociales de tipo emocional. Así pues, las tres cuestiones principales a responder, en cuanto a productos esperados del proceso formativo, son las siguientes:

- ¿Hace el programa público de APQUA consciente a la población de las relaciones CTS que se establecen con los productos químicos?
- ¿Mejora el programa público de APQUA la formación científica de la población?
- ¿Disminuye la quimiofobia de la población?

Una vez establecidos la finalidad y el objeto de la evaluación del programa público, se han ido concretando las variables significativas para el estudio en curso y susceptibles de ser evaluadas, es decir, las distintas categorías de análisis. Dichas categorías se han escogido en función de las posibilidades de ser medidas y estimadas, así como de su relevancia en cada uno de los dos aspectos considerados para la evaluación del programa. La relación final de las mismas, es la siguiente:

- La ejecución del programa:
  - Las sesiones de trabajo.
  - Las personas asistentes.
  - Las personas responsables: formadores y acompañantes.
  - El contexto.
  - El desarrollo.
  - Las temáticas.
  - Los recursos.
  - La metodología.
  - La eficacia formativa.
- Los efectos del programa:
  - La quimiofobia.

- La actitud respecto a los productos químicos.

- Las interacciones PQUS-CTS:
  - Actitud frente a los temas relacionados con los productos químicos y la ciencia.
  - Actitud hacia la relevancia de los productos químicos en la vida de las personas.
  - Actitud respecto a la responsabilidad social en las interacciones PQUS-CTS.
- Conceptos relacionados con la ciencia:
  - Percepción del concepto de producto químico.
  - Percepción del concepto de riesgo.
- Actitudes respecto a la ciencia:
  - Actitud respecto a las limitaciones del conocimiento científico.
- La adopción de actitudes y procesos propios de la ciencia:
  - Objetividad.
  - Espíritu crítico.

EL MODELO DE EVALUACIÓN

El diseño de la evaluación se ha desarrollado a partir de diferentes modelos de investigación, con la intención de combinar y aprovechar las ventajas de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación evaluativa. Para la recogida de datos se han utilizado varios modelos de investigación –tanto cuantitativos como cualitativos–: el descriptivo, el experimental y el etnográfico (Anderson, 1990; Colás y Buendía, 1994; Sierra, 1994; Tejada, 1997; Goetz y LeCompte, 1988; Guba, 1983).

Modelo descriptivo

Para conocer el estado de la cuestión se ha utilizado el modelo descriptivo, es decir, la realidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje provocadas por el programa público de APQUA. El principal problema de este modelo es la elección de indicadores precisos y pertinentes para el estudio a realizar. También hay que tener en cuenta la dificultad para construir instrumentos lo suficientemente consistentes y conseguir la experiencia necesaria para una buena recolección de los datos. Este modelo se ha utilizado preferentemente para el estudio de la ejecución del programa y, también, para organizar el estudio de sus efectos y mejorar su comprensión. Los datos recogidos han sido, como es habitual en este modelo, detalladamente prefijados en función de su interés para la evaluación.

Modelo experimental

El modelo experimental –generalizador– se ha utilizado para conocer y comprender cómo y en qué sentido afecta la reiteración del programa público de APQUA a sus destinatarios. Sus características principales son la posibilidad de comparar grupos sometidos a diferentes tratamientos y el requerimiento de datos estadísticos para determinar la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados. El modelo concreto utilizado ha sido casi experimental –sin que la muestra sea aleatoria– debido a la propia idiosincrasia del programa. El modelo casi experimental es el que se utiliza habitualmente en investigación evaluativa para el estudio de los efectos de un programa. Se emplea, más concretamente, el diseño ex-post-facto, en el que se observan los efectos de un tratamiento determinado sin datos previos –evaluación diagnóstica o inicial–, como sucede en el caso del programa público de APQUA.

Modelo etnográfico

Se ha empleado el modelo etnográfico –explicativo– para comprender y dar significado a la situación educativa provocada por la ejecución del programa público y sus efectos. Este modelo –que es, en su defini-

ción más tradicional, sobre todo descriptivo– se diferencia de los anteriores por su naturaleza eminentemente cualitativa. Los datos a recoger no están nunca acotados, sino que todo aquello que se observa es registrado y analizado por si acaso es significativo para la comprensión de la situación educativa que se estudia. Este modelo ha sido llevado a la práctica por la propia investigadora, como observadora implicada. Así pues, los instrumentos utilizados se han considerado como un soporte donde el investigador registra toda la información que recoge. La fuerte implicación personal que requiere este modelo de investigación hace que se tenga que prestar mucha atención a la hora de asegurar la consistencia de los resultados que se obtienen y dedicar especial atención a dotar de credibilidad los datos recogidos. En la presente evaluación dicha credibilidad se ha garantizado aplicando los criterios aconsejados en la bibliografía para la investigación de carácter naturalista (Guba, 1983; Goetz y LeCompte, 1988).

LAS PERSONAS IMPLICADAS

En toda evaluación es necesario definir los personajes implicados, ya sea como responsables de la misma o como fuentes de información.

La persona responsable

La presente investigación podría clasificarse –desde el momento que la persona responsable de llevarla actúa por motivos puramente formativos– como una evaluación externa. Pero podría considerarse también una evaluación interna, debido a la vinculación existente entre esta persona y el proyecto, y al deseo manifiesto de las personas responsables e implicadas en el programa público de ser evaluadas. La implicación de la investigadora en el estudio –que aporta, sin duda, el beneficio de un mayor conocimiento del contexto evaluativo– puede añadir un cierto grado de subjetividad en el proceso. Esta posibilidad se ha tenido en cuenta a lo largo de toda la investigación, y se ha intentado contrarrestar con los juicios emitidos por personas expertas y sin vínculos personales ni profesionales con el proyecto.

Las fuentes de información

Se han utilizado tres grandes fuentes de información a la hora de evaluar tanto la ejecución como la efectividad del programa público de APQUA:

- El equipo del proyecto y, en concreto, las personas que actúan de formadores en las sesiones de trabajo del programa público; y sus acompañantes, que actúan de soporte.
- Las personas destinatarias del programa público (usuarias y no usuarias).
- Las situaciones de enseñanza-aprendizaje ocasionadas por el programa, es decir, las propias sesiones de trabajo realizadas, en las que se encuentran implicadas la mayor parte las fuentes de información anteriormente citadas.

LA RECOGIDA DE DATOS

Antes de comenzar el proceso de recogida de datos hay que plantearse dos cuestiones: cuándo se recogen y cómo. Dicho de otra forma: qué momento del proceso formativo y qué técnica son más adecuados para recoger datos sobre cada una de las variables a evaluar.

El momento

Debido a las características de los dos objetos de evaluación del programa –la ejecución y los efectos–, se ha considerado conveniente recoger datos en el propio

contexto formativo y fuera del mismo. Por ello, se han recogido datos:

- A corto plazo, durante las sesiones de trabajo del programa público e inmediatamente después de estas.
- A largo plazo, organizando el proceso de recogida directamente con las personas de interés y fuera de cualquier influencia formativa del proyecto APQUA.

Las técnicas

Las técnicas más utilizadas para la recogida de datos en la evaluación de programas son la encuesta –cuestionarios y entrevistas– y la observación (Anderson, 1990; Ferrández y Jiménez, 1992; Sierra, 1994; De Ketele y Roegiers, 1995; Casanova, 1995; Tejada, 1997). En la evaluación del programa público de APQUA se han utilizado las dos técnicas mencionadas por dos motivos fundamentales:

- Para obtener datos educativamente significativos y estadísticamente representativos.
- Para confirmar la consistencia de los datos –recogiendo información sobre una misma categoría de análisis a partir de diferentes fuentes (triangulación)– en un proceso que fundamenta la credibilidad de la investigación.

Los cuestionarios

Se han utilizado diferentes tipos de cuestionario para recoger datos de los destinatarios, los formadores y los acompañantes que permitan saber cuáles son sus percepciones, opiniones y actitudes respecto a la ejecución y a los efectos del programa a corto y largo plazo.

La entrevista

Se ha utilizado la entrevista formal semiestructurada para profundizar –a partir de las percepciones, opiniones, actitudes e intencionalidad de comportamiento de una muestra reducida de los destinatarios– en la comprensión de la ejecución y los efectos a largo plazo del programa.

La observación directa

Se ha utilizado la observación no participante para conocer *in situ* las situaciones de enseñanza-aprendizaje ocasionadas por el programa público y comprender mejor su proceso de ejecución y algunos de sus efectos inmediatos. Ha sido no participante para no interferir en el proceso educativo y distorsionarlo y, al mismo tiempo, poder observar más atentamente la situación. Los datos se han registrado de forma continua en un diario para conseguir reconstruir la situación educativa lo más fielmente posible a la hora de analizarla.

Criterios de credibilidad a priori del instrumento

Para asegurar la credibilidad de los datos recogidos con las técnicas anteriormente citadas, se han utilizado criterios de veracidad, consistencia, aplicabilidad y neutralidad. Dichos criterios han sido aplicados tanto en el proceso de diseño de los instrumentos –a priori del instrumento–, como durante su construcción –a posteriori del instrumento y a priori de la recogida– y después de su utilización –a posteriori de la recogida– (De Ketele y Roegiers, 1995; Guba, 1983).

Los criterios seguidos para asegurar la credibilidad de la evaluación del programa público de APQUA –a priori de los instrumentos– han sido los siguientes:

- Tener presente en todo momento el marco teórico y contextual de la evaluación.
- Estar familiarizado con la temática, la situación y las personas que intervienen en ella.

- Asegurar una auténtica cooperación con las personas integradas en el proceso.
- Procurarse el asesoramiento de personas competentes y expertas en el tema.

Estos cuatro aspectos se suponen ampliamente garantizados a partir de:

- El análisis teórico y contextual del programa público (validez de contenido y criterio para la aplicabilidad).
- El bagaje profesional de la persona responsable de la investigación en el campo de la educación y la culturización científica y, concretamente, en el proyecto APQUA (validez de constructo y criterio para la consistencia).
- La utilización de criterios de jueces: supervisión inmediata de la investigación por personas competentes en los campos de la evaluación de programas, de la enseñanza de las ciencias y del proyecto APQUA (validez de contenido y de constructo, y criterio para la veracidad y la neutralidad).

INSTRUMENTOS

La construcción de instrumentos lo suficientemente válidos y fiables, y la utilización de técnicas etnográficas con la suficiente credibilidad y dependencia para que, en todos los casos, se garantice el proceso de recogida de datos pasa por las siguientes etapas (Anderson, 1990; Ferrández y Jiménez, 1992; De Ketele y Roegiers, 1995; Guba, 1983):

- Asegurarse de la pertinencia de la información que se recoge, es decir, de que resulta necesaria, suficiente y accesible.
- Confirmar la validez o credibilidad de los datos, la adecuación entre la información recogida y la que se quiere recoger.
- Verificar la fiabilidad o dependencia de los procedimientos de recogida. Hay que preguntarse si un mismo investigador en otro momento diferente, otro investigador en el mismo momento, otro investigador en otro momento, etc. obtendrían la misma información.

En la presente investigación –para garantizar todos los aspectos de credibilidad mencionados en las técnicas escogidas y en los instrumentos a utilizar, y procurar un buen entrenamiento para la recogida y el procesamiento posterior de los datos– se ha considerado conveniente y necesario seguir un proceso sistemático de diseño, prueba y ajuste para cada caso, hasta conseguir el resultado deseado.

Los cuestionarios

Los cuestionarios construidos para la evaluación de la ejecución y los efectos del programa público de APQUA son los siguientes:

- Cuestionario de valoración de las sesiones de trabajo, destinado a las personas asistentes (I1) (a rellenar inmediatamente después de la sesión).
- Cuestionario de valoración de las sesiones y los grupos de trabajo, destinado a los formadores (I2) y acompañantes (I3) (a rellenar una vez finalizada la sesión).
- Cuestionario de percepción de conceptos científicos y hechos relacionados con las problemáticas PQUS, dirigido a las personas destinatarias del programa público (I4)–usuarias y no usuarias–, y a rellenar fuera del contexto del mismo.

El proceso de construcción seguido ha sido el mismo en los tres casos, y se basa en las secuencias sugeridas por Anderson (1990), Oppenheim (1992), Buendía (1994a), Sierra (1994) y Casanova (1995). Para su validación se ha optado por probar los cuestionarios cuantas veces se ha con-

siderado necesario, con personas del mismo perfil que los destinatarios y con grupos de referencia y control. También se ha utilizado en cada caso el criterio de jueces –personas competentes en el mundo de la evaluación educativa, de la estadística, de la educación, de la comunicación y del proyecto APQUA.

Cuestionario de valoración de las sesiones, dirigido a las personas asistentes (I1)

Las finalidades de este cuestionario eran:

- Captar la opinión de las personas que asistían a las sesiones de trabajo del programa público en cuanto a:
  - Su interés respecto a las temáticas relacionadas con los productos químicos y la ciencia en general.
  - El interés del tema tratado.
  - La utilidad formativa de la sesión.
  - La capacidad de provocar participación.
  - La posibilidad de transferencia fuera del aula.
  - El grado de satisfacción.
- Conocer si era la primera vez que asistían a una sesión o lo habían hecho con anterioridad.

En consecuencia, las categorías de análisis contempladas han sido las sesiones de trabajo (ejecución) y los efectos del programa público en lo referente a las interacciones PQUS-CTS.

Para recoger la opinión del mayor número posible de asistentes –y teniendo en cuenta el contexto de la evaluación– se ha optado por un cuestionario de formato muy simple, corto y fácil de contestar; que constaba de una sola página, con 9 ítems de respuesta cerrada donde sólo era necesaria una señal para marcar la respuesta, y un ítem de respuesta abierta para las observaciones.

Cuestionario de valoración de las sesiones, destinado a los formadores (I2) y acompañantes (I3)

La finalidad de este cuestionario era captar la opinión de las personas responsables de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, tanto si desempeñaban la tarea de formador como si actuaban como soportes. La información que se pretendía captar era su opinión respecto a la ejecución del programa a través de las sesiones de trabajo. Debido a esto, interesaba su opinión respecto:

- Al colectivo de personas asistentes.
- A la capacidad de provocar participación.
- Al desarrollo de la sesión.
- Al interés despertado.
- Al lugar donde se realiza.
- Al material utilizado.
- A su eficacia.
- Al propio formador.

En este caso, la longitud del cuestionario no era un factor determinante a la hora de diseñarlo, aunque sí que se consideró necesario vigilarla para pudiera ser rellenado fácilmente al finalizar la sesión. A la hora de diseñarlo se han utilizado ítems de respuesta cerrada y abierta para no acotar de inicio la opinión de las personas consultadas, y obtener así datos –tanto cuantitativos como cualitativos– sobre la ejecución del programa y mejorar la comprensión de la realidad educativa. Por otro lado, también se ha considerado interesante identificar a las personas consultadas, para poder contrastar sus datos o pedirles, si fuera necesario, más información.

Cuestionario de percepción (I4)

La finalidad de este cuestionario era captar la percepción de los destinatarios del programa público de APQUA (usuarios y no usuarios) respecto a conceptos científicos y hechos relacionados con las problemáticas PQUS. Por ello, el cuestionario evalúa exclusivamente los efectos del programa.

Las categorías de análisis que contempla, son:

- La quimiofobia.
- Las interacciones PQUS-CTS.
- La actitud hacia la relevancia de los productos químicos en la vida de las personas (interacción PQUS).
- Los conceptos relacionados con la ciencia.

Para recoger este tipo de datos –basados en creencias– del máximo número de personas accesibles para la evaluación, y teniendo en cuenta el contexto de la misma, era necesario que el cuestionario fuera muy simple, corto y fácil de contestar. Por este motivo se consideró oportuno diseñar un cuestionario tipo folleto, de 5 páginas máximo. Los ítems utilizados han sido: escalas de actitud tipo Likert para las actitudes a evaluar, ítems de marcar respuesta e ítems de listar ejemplos para la evaluación de la percepción de conceptos, y 1 ítem final de respuesta totalmente abierta para recoger los comentarios de las personas consultadas (Sudman y Bradburn, 1982; Anderson, 1990).

La entrevista

La entrevista (I5) se ha utilizado para profundizar en la evaluación de la ejecución y los efectos del programa público de APQUA. Su finalidad era obtener de los destinatarios del programa datos cualitativos que ayudaran a contrastar y comprender los datos cuantitativos recogidos en los cuestionarios.

Debido a las características propias del instrumento, la muestra escogida ha sido reducida a aquellas personas de los colectivos que se caracterizan por su fuerte implicación social y que, por este motivo, pudieran estar especialmente motivadas a reflexionar y opinar sobre un programa de formación científica de la población. Lo que interesaba en este caso no era recoger gran cantidad de información, sino información de calidad, crítica y reflexiva.

Los tópicos que se ha considerado pertinente evaluar a través de la entrevista son casi todos los que contempla la investigación, aunque no se ha hecho de una forma totalmente estructurada sino más bien exploratoria. Por este motivo se ha diseñado un protocolo semiestructurado, en el que los ítems más utilizados han sido los bipolares y los de respuesta abierta, y secuenciados sólo de manera orientativa, no acotada. Lo que sí se ha tenido en cuenta para facilitar la entrevista es la diferencia entre los ítems referentes a la ejecución del programa y los dirigidos a captar los efectos del programa, independientemente de si se trataba de personas usuarias del programa o no. También se ha respetado el límite de tiempo –40/45 minutos máximo por entrevista– aconsejado a la bibliografía citada.

El proceso seguido para la construcción y validación del protocolo de la entrevista ha sido muy parecido al utilizado en los cuestionarios, aunque con las variaciones requeridas por las características propias del instrumento (Sudman y Bradburn, 1982; Anderson, 1990; Oppenheim 1992; Buendía, 1994a; Casanova, 1995). Con la finalidad de probar el protocolo de la entrevista y ganar experiencia en la manera de ejecutarla (Anderson, 1990; Oppenheim, 1992; Ferrández y Jiménez, 1992; Buendía, 1994a; Sánchez, 1994; Sierra, 1994; Cantavella, 1996), se realizaron una serie de pruebas piloto con personas de distintos ámbitos relacionados con el programa. Estas pruebas contribuyeron, a su vez, a la validación del instrumento, al realizarse con personas de referencia y personas con el perfil de los destinatarios. Las observaciones y sugerencias recogidas sirvieron para confeccionar el protocolo definitivo: un documento que facilitase la recogida de datos en caso de que fuera necesario; y, para cada entrevista, un listado de unidades de significado características que permitiera organizar y categorizar mejor la información antes de analizarla.

El diario

El diario (I6) se ha utilizado para registrar los datos recogidos por medio de la observación no participante en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Se ha utilizado el diario para reflejar lo mejor posible la realidad de la aplicación del programa público de APQUA sin distorsionarla ni interferir en ella (Estebaranz, 1994; Sierra, 1994; Casanova, 1995). En este caso, sus finalidades principales eran:

- Constatar y ayudar a comprender la realidad educativa del programa público de APQUA.
- Contrastar los datos recogidos por otras fuentes sobre la ejecución y los efectos del programa.
- Generar nuevas hipótesis de investigación.

Aunque la recogida de datos en un diario no esté estructurada ni presente instrucciones de ningún tipo, para que sea relevante, creíble y dependiente es necesario saber observar, decidir qué interesa recoger en una situación determinada, y registrarlo de forma sistemática, completa y entendedora, de forma que sea útil para el análisis posterior. Para conseguir agilidad, experiencia y comodidad en todos estos aspectos, se han realizado diarios de entrenamiento de 11 sesiones de trabajo del programa público y, a partir de ellos, se ha desarrollado una manera específica de observar las sesiones y registrar los datos recogidos. También se ha confeccionado un listado de unidades de significado características de cada situación educativa, para así ordenarlas y categorizarlas más fácilmente para analizar el contenido y contrastar algunos datos cuantitativos recogidos mediante los cuestionarios.

Aplicación de los instrumentos: recogida y tratamiento de los datos

A continuación se describe, para cada uno de los instrumentos utilizados en la evaluación del programa público de APQUA, la muestra utilizada, la recogida de los datos y el tratamiento de los mismos. Dicha información se sintetiza en la tabla I.

La aplicación de los instrumentos se ha realizado en dos grandes bloques y siguiendo la planificación preestablecida:

- En las sesiones de trabajo:
  - Una vez finalizada la sesión: los cuestionarios de valoración de las sesiones destinados a las personas asistentes (I1), a los formadores (I2) y a los acompañantes (I3)
  - Durante la sesión: el diario de las sesiones (I6).
- Fuera de las sesiones de trabajo: instrumentos dirigidos a las personas destinatarias del programa (usuarias y no usuarias):
  - El cuestionario de percepción *Los productos químicos y la sociedad (I4).*
  - La entrevista formal semiestructurada (I5).

Aplicación en las sesiones de trabajo

Todos los instrumentos de recogida de datos utilizados en las sesiones de trabajo –cuestionarios de valoración y diario– se han aplicado en las mismas 20 sesiones. El objetivo era analizar un número lo bastante amplio de sesiones para que su variabilidad garantizara una descripción lo menos parcial posible de la ejecución del programa público. Por este motivo, no se diseñó ninguna estrategia específica de recogida de datos sino que se abordaron todas las sesiones de trabajo posibles. Dichas sesiones se realizaron a lo largo de aproximadamente, un año en colectivos estables del Tarragonès hasta llegar a conseguir datos de al menos una sesión sobre cada uno de los temas que trabaja el programa.

Cada una de las 20 sesiones de trabajo analizadas se ha caracterizado de la siguiente forma:

- La fecha en la cual se ha realizado.
- El número de la sesión en el colectivo.
- El tipo de colectivo.
- El formador que ha realizado la sesión.
- La ubicación geográfica del colectivo.
- La o las personas que han acompañado al formador.
- El tema tratado.
- El número de personas asistentes.

La tipología de las 20 sesiones de trabajo analizadas ha resultado obviamente muy parecida a la que ha ido presentando el programa público a lo largo de su aplicación en el período 1990-1996, debido a que en ningún momento se ha interferido en la trayectoria de aplicación propia del programa. Esta muestra no ha sido manipulada y es lo bastante amplia como para aportar una visión global y representativa de la ejecución del programa público.

FIGURA 3

Esquema de la aplicación de los instrumentos utilizados para la evaluación de la ejecución y los efectos del programa público de APQUA (N = población de la muestra)

INSTRUMENTO	MUESTRA	RECOGIDA	TRATAMIENTO
I1: Cuestionario de valoración	Personas asistentes a las sesiones (N = 346)	Al final de la sesión de trabajo (noviembre 95-diciembre 96)	Análisis estadístic o Análisis de contenido
I2 Cuestionario de valoración	Formadores (N = 20)	Al final de la sesión de trabajo (noviembre 95-diciembre 96)	Análisis estadístico Análisis de contenido
I3 Cuestionario de valoración	Acompañantes (N = 24)	Al final de la sesión de trabajo (noviembre 95-diciembre 96)	Análisis estadístico Análisis de contenido
I4 Cuestionario de percepción	Personas usuarias del programa (N = 182) Personas no usuarias del programa (control) (N = 91) Grupo de referencia APQUA (N = 11)	En el propio colectivo pero fuera del contexto formativo del programa (mayo-diciembre 97)	Análisis estadístico Análisis de contenido
I5 Entrevista	Personas usuarias del programa (N = 9) Personas no usuarias del programa (control) (N = 6)	Fuera del contexto formativo del programa (junio-diciembre 97)	Análisis de contenido
I6 Diario	Sesiones de trabajo (N = 20)	Durante la sesión de trabajo (noviembre 95 -diciembre 96)	Análisis de contenido

Cuestionarios (I1, I2, I3)

Los cuestionarios utilizados en las sesiones de trabajo se han distribuido y recogido una vez finalizada cada una de las 20 sesiones de trabajo. Para ello se ha contado con la colaboración de todo el equipo del programa público de APQUA. Los ítems de

respuesta cerrada se han analizado estadísticamente con la ayuda del paquete estadístico SPSS 4.0 (Norusis, 1990; SPSS, 1990; Buendía, 1994b), mientras que de los ítems de respuesta abierta se han extraído unidades de significado.

Cuestionario de valoración: asistentes (I1)

El cuestionario dirigido a las personas asistentes a las sesiones de trabajo se ha distribuido siempre de forma voluntaria; se ha explicado su finalidad y dado a escoger la versión catalana o castellana. Se ha ayudado a las personas que han pedido colaboración o han tenido alguna dificultad a la hora de rellenarlo. El total de cuestionarios recogidos es de 346. Número que, conociendo el número de personas asistentes a las 20 sesiones (436), indica un porcentaje global de participación del 79,4%.

Cuestionario de valoración: formadores (I2)

Son 9 los formadores del programa público de APQUA que se han visto involucrados en la valoración de las 20 sesiones de trabajo. Dicha evaluación de ha realizado mediante el cuestionario I2. La experiencia de cada uno en la formación del programa público de APQUA es variada –de 0 a 35 sesiones de trabajo. Los datos recogidos con el cuestionario I2 corresponden, pues, a 9 personas con diferente experiencia dentro del programa y que han opinado sobre la ejecución del mismo a través de un total de 20 cuestionarios –uno para cada sesión.

Cuestionario de valoración: acompañantes (I3)

El total de personas acompañantes del formador que se han visto involucradas en la valoración de las 20 sesiones de trabajo es 5. Solo 4 de las 20 sesiones analizadas han contado con 2 acompañantes, en todas las demás sólo ha habido uno. Las 4 sesiones con 2 acompañantes corresponden a colectivos de personas de la tercera edad en las que el formador desarrollaba por primera vez el tema. Se han recogido, pues, un total de 24 cuestionarios sobre las 20 sesiones de trabajo analizadas. En las 4 sesiones que han contado con 2 acompañantes se ha realizado una media –previa al análisis global de los resultados–de la opinión de las dos personas, para que de este modo cada sesión gozara del mismo peso en los resultados finales.

En el caso de los cuestionarios I2 y I3 los datos se han analizado conjuntamente, ya que ambos comparten la mayor parte de los ítems. La información que aportan ambos cuestionarios no es, obviamente, estadísticamente representativa, pero sí es significativa para todos y cada uno de los casos analizados. Cabe recordar que su objetivo era el de captar la visión de las personas responsables de la aplicación del programa público sobre su práctica. Se han considerado válidas para el análisis global de los ítems todas aquellas sesiones que contaban con más de una fuente de información para un determinado ítem, siempre que las informaciones no fueran contradictorias (máxima dispersión). El análisis realizado ha sido del tipo estadístico descriptivo simple.

Diario (I6)

Los datos recogidos a través de la observación no participante en las 20 sesiones de trabajo se han registrado en 20 diarios distintos y en las hojas de unidades de significado características. La recogida se ha llevado a cabo durante todo el tiempo que ha durado la sesión de trabajo. El observador estaba situado entre los asistentes, en algún lugar de la sala lo suficientemente distante de ellos como para no influir en su comportamiento.

El análisis de los datos recogidos en el diario se ha realizado siguiendo las fases características del análisis de datos cualitativos en investigación evaluativa (Miles y

Huberman, 1994; Marcelo, 1994; Gil, 1994): reducción de los datos a unidades significativas y manejables (códigos), estructuración y exposición de estas unidades, y extracción o confirmación de conclusiones comprensivas. El paquete de programas AQUAD 3.0 para el análisis de datos cualitativos con ordenador (Huber, 1991; Gil, 1994; Ferreres, Jiménez y Molina, 1996) se ha utilizado en la primera fase de reducción de los datos, y ha permitido agilizar esta tarea y asegurar la objetividad, validez y fiabilidad del análisis.

A partir de las primeras lecturas globales de los diarios se ha creído conveniente organizar la información en 5 grandes categorías:

- Formador.
- Acompañante.
- Asistentes.
- Observador externo.
- Conceptos relacionados con la ciencia.

Lecturas posteriores y más detalladas de los diarios han permitido ir definiendo y redefiniendo unidades de significado más concretas y específicas para cada categoría. Toda la información recogida se ha estructurado finalmente en 21 códigos o unidades de significado distintas, englobadas en las 5 categorías mencionadas.

Las unidades de significado características anotadas en las hojas diseñadas para cada sesión de trabajo han servido para ayudar a caracterizar las sesiones y contrastar los datos extraídos de los archivos del programa público con algunos de los ítems de los cuestionarios I1, I2 y I3.

APLICACIÓN FUERA DE LAS SESIONES DE TRABAJO

Los instrumentos diseñados para la recogida de datos fuera del contexto formativo del programa han sido:

- El cuestionario de percepción *Los productos químicos y la sociedad* (I4).
- La entrevista formal semiestructurada (I5).

Cuestionario: *Los productos químicos y la sociedad* (I4)

El cuestionario de percepción I4 ha sido diseñado dentro del modelo experimental de evaluación con el objetivo de ser aplicado a una muestra educativa y estadísticamente representativa de la población en estudio; y, también, a grupos de personas que sirvieran de referente y control para el análisis de los datos.

Para este instrumento se consideró como muestra la mayor cantidad posible de personas adultas y pertenecientes a un colectivo organizado de la comarca del Tarragonès que hubiera asistido varias veces a una sesión de trabajo del programa público de APQUA. Se ha optado por un muestreo no probabilístico del tipo llamado incidental, intencional, estratégico u opinable (Sierra, 1994; Buendía, 1994b; Tejada, 1997). Para acceder de manera eficaz a dicha muestra, se creyó conveniente hacer llegar el cuestionario a todos los colectivos del Tarragonès estables en el tiempo y que hubieran participado –en un período de tiempo relativamente reciente– en más de una sesión de trabajo del programa público. Se consideró que era necesario haber participado al menos en una sesión en los 3 años anteriores al de la evaluación. Los colectivos estables del Tarragonès que cumplían estos requisitos eran 23. De ellos, solo 21 han resultado accesibles para la evaluación; los otros dos alegaron no gozar en ese momento de suficiente capacidad de convocatoria. En consecuencia, han sido 21 los colectivos que han formado parte de la muestra. Si consideramos que la media de las medias de los asistentes a cada sesión de trabajo en los colectivos consultados era de 24 personas/sesión, el número máximo esperado de cuestionarios a recoger era de 504. Una vez consultados los 21 colectivos, se han recogido 280

cuestionarios. Lo que significa que la muestra recogida representa un 55,6% de la población presumiblemente observable.

Si se analiza la muestra en función del número de sesiones de trabajo del programa a las que ha asistido cada persona, se observa que una tercera parte de los participantes consultados no había asistido nunca a ninguna sesión, hecho que ha convertido a este grupo de personas en el grupo de control de la evaluación. La muestra se ha organizado en 4 grupos para el análisis de los datos:

- 0 sesiones: personas que no han asistido a ninguna sesión de APQUA –grupo control– (33,3%).
- 1-2 sesiones: personas que han asistido 1 o 2 veces (26,7%).
- 3-4 sesiones: personas que han asistido 3 o 4 veces (26,7%).
- 5 o más sesiones: personas que han asistido 5 veces o más (13,2%).

Para un mejor análisis de los datos se han estudiado también las características –sexo, edad, formación y actividad principal– de las personas que componen cada uno de estos grupos de análisis.

Para contar también con un grupo de referencia que sirviera para establecer un criterio con el que analizar los datos de los efectos del programa, se ha pasado el cuestionario a personas que –en un momento u otro– habían formado parte del equipo del proyecto APQUA pero que no habían participado en ninguna de las pruebas realizadas para la construcción del cuestionario. De los 13 cuestionarios repartidos se han recogido 11. Aunque la muestra de referencia es, obviamente, muy diferente de la de los grupos de análisis, sus datos se han utilizado sólo para compararlos –como máximo cambio esperable– con los resultados obtenidos de los diferentes grupos de análisis.

Los datos cualitativos recogidos con el cuestionario han sido estudiados mediante un análisis de contenido y se han organizado posteriormente en unidades de significado. Los datos cuantitativos se han analizado mediante los siguientes análisis estadísticos:

- Descriptivo, para todos los ítems.
- De fiabilidad, para las escalas de actitud.
- Factorial –por componentes principales–, para las escalas de actitud y los ítems de respuesta múltiple.
- De la varianza con un solo factor, para la comparación entre grupos.
- De la varianza con dos factores, para observar la existencia de influencias en la respuesta de otros aspectos característicos de las personas –sexo, edad, formación y actividad principal– de los diferentes grupos, además del número de sesiones del programa público realizadas.

Para el análisis de la fiabilidad de las escalas de actitud se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach, que se fundamenta en la correlación media entre todos los ítems que forman la escala. Para los análisis de la varianza, se ha aplicado –debido a la idiosincrasia propia de la presente investigación– un criterio conservador y se han considerado significativas las diferencias entre grupos para intervalos de confianza del orden de 0,10 o inferiores. Los intervalos de confianza que suelen utilizarse en investigación social y educativa son del orden de 0,05 o inferiores (Anderson, 1990; Sierra, 1994). Para realizar todos los análisis citados, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS 4,0 (Norusis, 1990; SPSS, 1990; Buendía, 1994b).

Entrevista (I5)

El objetivo de la entrevista era profundizar en algunos de los aspectos referentes a la ejecución y los efectos del programa público de APQUA para poder comprenderlos. El muestreo utilizado ha sido también del tipo intencional o estratégico. En este caso,

se ha optado por abordar a personas que conocieran bien el programa público desde 2 niveles distintos:

- El de la persona responsable de incluir las sesiones del programa público en las actividades del colectivo.
- El de la persona que asiste a las mismas como miembro del colectivo.

Por otra parte, también se ha creído interesante entrevistar a personas que no hubiesen estado nunca sometidas a ninguna influencia del programa, para así contar con un grupo de control que permitiera observar y comprender los efectos del mismo.

Para poder contar con una buena predisposición de la persona entrevistada, se ha optado por ofrecer a los colectivos contactados para que realizaran el cuestionario 14 la posibilidad de colaborar, de manera voluntaria, en la evaluación del programa público. Se presentaron voluntarias un total de 15 personas, de las que 9 son conocedoras del programa y 6 no. Las entrevistas se han realizado en el lugar más cómodo para la persona entrevistada, habitualmente su propio colectivo. Todas las entrevistas se han registrado en soporte audio y trascrito posteriormente para ser analizadas más cómodamente.

Se ha catalogado a cada una de las 15 personas entrevistadas a partir de las siguientes características:

- Tipo de colectivo al que pertenece.
- Ubicación geográfica del colectivo.
- Grupo de edad.
- Sexo.
- Actividad principal.
- Función en el colectivo.
- Formación recibida.
- Número de sesiones a las que recuerda haber asistido.

También se ha analizado la relación que cada persona entrevistada declaraba tener con el mundo de la química. Sólo 6 personas han declarado tener alguna.

Según todas las características analizadas, la muestra conseguida ha resultado lo suficientemente variada como para aportar, desde diferentes perspectivas personales y sociales, datos cualitativos sobre la ejecución y los efectos del programa público.

El análisis de los datos recogidos se ha realizado utilizando las estrategias características del análisis de datos cualitativos en investigación educativa (Miles y Huberman, 1994; Marcelo, 1994; Gil, 1994). A partir de las primeras lecturas globales, se ha creído conveniente organizar la información en 6 grandes categorías:

- Programa público de APQUA.
- Interés por la química y la ciencia en general.
- Percepción de los productos químicos.
- Percepción de la ciencia y la tecnología.
- Información sobre ciencia.
- Toma de decisiones.

Lecturas posteriores y más detalladas de las entrevistas han permitido ir reduciendo los datos y definir, al mismo tiempo, unidades de significado más concretas y específicas para cada categoría. Cada una de las unidades de significado definida se ha analizado de manera global, pero teniendo en cuenta los dos grupos de personas entrevistadas: personas usuarias del programa público y personas destinatarias, pero no usuarias del programa. Dentro de cada uno de estos dos grupos de personas también se ha creído conveniente diferenciar las opiniones de las personas con responsabilidades en su colectivo y poder de decisión, de las opiniones de aquellas forman parte de algún colectivo, pero no ocupan un cargo de responsabilidad en el mismo.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN

Finalmente, el análisis integral y triangular de todos los resultados obtenidos por los distintos instrumentos sobre una misma categoría de análisis ha permitido extraer

conclusiones significativas tanto en el campo de la evaluación como en el de la educación científica.

La limitada extensión del presente artículo hace imposible presentar brevemente la gran cantidad de resultados aportados por cada uno de los seis instrumentos que se han utilizado en la investigación y el exhaustivo análisis realizado (cuantitativo, cualitativo y triangulación) sin que se vean afectados su sentido y coherencia; pero sí resulta interesante exponer, a modo de síntesis, las distintas conclusiones extraídas de los mismos. A continuación, se recogen las conclusiones del estudio realizado sobre el programa público del proyecto APQUA para cada uno de los objetos de evaluación considerados: la ejecución y los efectos del programa público.

La ejecución del programa público

La ejecución del programa público –concretada en las sesiones de trabajo que la caracterizan–, se ha evaluado a partir de:

- La opinión de las personas usuarias del programa (cuestionarios I1, I4 y entrevistas).
- La opinión de las personas responsables de la aplicación del programa (cuestionarios I2, I3).
- Las observaciones realizadas en las propias sesiones de trabajo (diario).

Los resultados de dicha evaluación, así como el análisis de la aplicación del programa en el Tarragonès, han permitido extraer las siguientes conclusiones:

- La difusión del programa en la Comarca de Tarragonès se produce de manera dispersa en el espacio y discontinua en el tiempo, hecho que favorece el que llegue a bastante gente, pero de manera anecdótica o dilatada.
- La aplicación del programa está bastante de acuerdo con la estructura del mismo y la planificación previamente establecida. Sólo se producen ligeras modificaciones –de organización, procedimiento y contenido–, en la mayoría de los casos para adaptar la acción formativa a cada contexto educativo.

Más concretamente, la valoración de las sesiones de trabajo del programa ha permitido establecer conclusiones parciales para cada categoría de análisis considerada. Algunas de las más destacables son:

- *Las personas asistentes.* El programa incide en una parte muy concreta de la población adulta del Tarragonès, por lo general personas del sexo femenino, con edades comprendidas entre los 41 y los 70 años, pertenecientes a asociaciones de vecinos, colectivos de mujeres y centros socioculturales, con una formación primaria, y que tienen como actividad principal las tareas del hogar. El público que asiste a las sesiones de trabajo es muy inconstante –no es siempre el mismo en cada colectivo–, aunque se muestra satisfecho de haber asistido y con ganas de repetir y de explicar lo aprendido.
- *Las personas responsables de la aplicación.* Los formadores están habitualmente satisfechos, aunque a menudo consideran mejorable el trabajo realizado. La principal dificultad con la que se enfrentan es la de conseguir incentivar la participación y promover el debate entre todas las personas asistentes.
- *Desarrollo y contexto de las sesiones.* Generalmente se cuenta con una infraestructura que permite desarrollar las sesiones en buenas condiciones. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje que caracterizan las unidades didácticas se aplican detalladamente, enfatizando la participación, la toma de decisiones y el contenido

CTS del programa. El único aspecto de las estrategias que no se trabaja de manera habitual es el de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje seguido, tanto de forma individual como en grupo.

- *Las temáticas.* Dentro de las temáticas que ofrece el programa –todas ellas ejemplos de interacciones PQUS–, el concepto que más se trabaja de manera explícita es el de riesgo. Quizá por este motivo, el tema sobre el que más interés despiertan las sesiones del programa es el del riesgo que comportan los productos químicos y, más concretamente, el de su toxicidad.
- *La metodología.* El programa promueve efectivamente la implicación y participación de las personas durante las sesiones de trabajo, aunque no de manera suficiente según el equipo del programa. El aspecto más valorado de la metodología del programa es la participación, que los asistentes ven como un reto, una forma de aclarar dudas y reflexionar sobre el tema. Según los responsables de los colectivos implica a los participantes, les ayuda a comprender la temática tratada y favorece la dinámica de grupo y la relación social.
- *La eficacia.* Puede considerarse que las sesiones son eficaces desde el punto de vista de la formación. Las personas entrevistadas consideran que aprenden principalmente hábitos y actitudes, ya que con el tiempo olvidan fácilmente los contenidos conceptuales. Las personas responsables de los colectivos destacan que el programa logra mejorar el conocimiento y la comprensión de este tipo de problemáticas sociales, abre los ojos a los que en él participan, fomenta el espíritu crítico y promueve otras actitudes –como la inquietud, el hacerse preguntas, la reflexión y la responsabilidad. De la misma forma, los formadores y acompañantes opinan que los objetivos relacionados con la actitud y los procedimientos son los que se alcanzan más eficazmente en las sesiones.

Los efectos del programa público

Los efectos del programa público se han evaluado a partir de:

- La opinión de personas usuarias del programa (cuestionario I4 y entrevistas).
- La opinión de personas destinatarias del programa, pero no usuarias –grupo control– (cuestionarios I4 y entrevistas).
- La opinión de personas del equipo APQUA –grupo referencia– (cuestionario I4).
- Las observaciones realizadas en las propias sesiones de trabajo (diario).

Los resultados de la evaluación han permitido extraer conclusiones sobre los efectos de la acción reiterada del programa público en las personas. Se observa, en general, un aumento de la duda y la incertidumbre en relación con el concepto y la percepción de los productos químicos. Este hecho, que se traduce en una posición más crítica hacia la temática analizada, favorece, sin duda, la reflexión y pone de manifiesto la necesidad de información sobre las cuestiones relacionadas con los productos químicos.

Algunas de las conclusiones parciales más destacadas de los efectos del programa público son:

- *La quimiofobia.* El programa público de APQUA disminuye la quimiofobia de la población, puesto que suaviza las opiniones más negativas respecto a los productos químicos. También fomenta, en lo referente a estos productos, la duda y la visión

crítica, así como la necesidad de tener información sobre ellos.

- *Las interacciones PQUS-CTS.* El programa público de APQUA:

– Aumenta el interés de las personas en las temáticas sociales relacionadas con los productos químicos y la ciencia en general, al tiempo que favorece su comprensión.
– Provoca una mayor conciencia sobre la relevancia de los productos químicos en la vida de las personas.
– Promueve la responsabilidad social de cada individuo en las problemáticas relacionadas con los productos químicos.
– Fomenta hábitos y actitudes de conciencia y responsabilidad social en cuestiones relacionadas con los productos químicos, ya que estos comportamientos disminuyen con el tiempo y con la falta de insistencia.

- *El concepto de producto químico.* El programa público de APQUA produce una ligera modificación del concepto de producto químico, ya que mejora el conocimiento y la comprensión, pero esto no llega a interiorizarse y convertirse en aprendizaje significativo. Para conseguir esto, según se desprende de los datos (Abelló, 1998), se requiere una formación más prolongada y constante (personas con formación profesional o universitaria). Así pues, el programa público de APQUA:

– No modifica la percepción que las personas consultadas tienen sobre los productos químicos –algo alejado de la naturaleza y sinónimo de artificial– cuando ésta se recoge de forma indirecta o emocional.
– Aumenta el porcentaje de personas que opinan que los productos químicos pueden ser naturales o manufacturados, frente a las que opinan que sólo son manufacturados; y cuando se aborda el tema directamente aumenta también el porcentaje que duda sobre esta cuestión.

- *El concepto de riesgo.* El programa público de APQUA introduce la duda sobre el concepto –generalizado en las personas consultadas– de que la toxicidad de un producto químico depende exclusivamente de sus propiedades, y aumenta la percepción de que la toxicidad de un producto depende, no de si el producto es natural o manufacturado, sino de otros factores como son el uso que se le da y la persona que se ve afectada.
- *La ciencia y la tecnología.* El programa público de APQUA ayuda a comprender un poco más la propia ciencia (su funcionamiento). Parece –a juzgar por los datos recogidos con las entrevistas– que transmite una visión crítica sobre ella que le otorga credibilidad pero no certeza. No se observa ninguna influencia del programa en la opinión de las personas sobre la utilidad social de la ciencia y la tecnología. Todas las personas consultadas mediante las entrevistas creen en esta utilidad, aunque la perciben condicionada por factores limitantes como, p. ej., la influencia social que reciben, la falta de responsabilidad hacia la sociedad, la condición humana del científico o la propia naturaleza del conocimiento científico.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN: APORTACIONES Y SUGERENCIAS

El presente trabajo de investigación, que aporta conocimiento y comprensión al programa público del proyecto APQUA, constituye un instrumento de gran utilidad para el futuro desarrollo del proyecto y

para posteriores estudios de investigación educativa en evaluación de programas y en culturización científica.

El propio diseño de evaluación, el desarrollo de una metodología de investigación educativa con un enfoque mixto cuantitativo-cualitativo, la construcción y validación de los instrumentos de recogida de datos y el esfuerzo realizado para garantizar la credibilidad de la investigación son quizás las aportaciones más destacables del estudio a la investigación evaluativa. Por otro lado, los propios resultados de la investigación constituyen por sí mismos una interesante y rica fuente de información sobre el proyecto APQUA y sobre el mundo de la culturización científica en general, puesto que han permitido, entre otros muchos aspectos:

- Describir, estructurar y fundamentar el programa público, para que después sea más fácil su conocimiento, comprensión, diseño, utilización y difusión.
- Constatar la adecuación del programa a las personas a las que estaba destinado, identificar los puntos a mejorar en la aplicación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y recoger sugerencias de mejora para los recursos utilizados.
- Detectar los temas CTS-PQUS que más inquietan a la población.
- Proveer una autoevaluación para el equipo del programa.
- Constatar, por un lado, la buena acogida de la metodología utilizada y su capacidad para provocar participación e implicación; y, por otro, la necesidad de aplicarla con constancia para mejorar su eficacia formativa.
- Detectar la mayor eficacia del programa en la transmisión de contenidos relacionados con actitudes y procedimientos, que en la transmisión de contenidos conceptuales.
- Conocer los efectos del programa en la percepción que tienen las personas de los conceptos de producto químico y riesgo, y de a algunas actitudes relacionadas con ellos y con la ciencia en general, para poder valorar la eficiencia y validez de los propósitos educativos del programa.

Otro aspecto del estudio a destacar es que aporta nuevas ideas y sugerencias sobre el programa público de APQUA para posteriores investigaciones. Propone, entre otras cosas, evaluar los posibles efectos del programa en el propio equipo, y en los colaboradores y patrocinadores; evaluar los efectos de un tratamiento intensivo del programa en un colectivo concreto; profundizar en la evaluación de la asimilación de actitudes y, especialmente, en el proceso de toma de decisiones; y averiguar en qué medida condiciona la formación base de la persona los efectos de programa.

BIBLIOGRAFÍA

ABELLÓ, M.: *Avaluació de l'impacte del programa públic del projecte educatiu APQUA a la comarca del Tarragonès.* Tesis Doctoral, Dept. Enginyeria Química de la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, 1998.

ABELLÓ, M.: *Apqua públic: un projecte educatiu de ciències dirigit a la població adulta. Estudi preliminar.* Creditos experimentales Programa de Doctorado, DEQ, URV Tarragona, 1995.

ABELLÓ, M.; MEDIR, M.: «Chemicals at home and in our lives: a women's project», *10th International Conference of Women Engineers and Scientists,* ICWES10, Scientific Society of Measurement, Automation and Informatics, Budapest, 1996.

ABELLÓ, M.; MEDIR, M.: «Apqua público: análisis y fundamentación», en el *V Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias,* Murcia, 1997.

AIKENHEAD, G.: «Consequences to Learning Science Through STS: A Research Perspective», en SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. (ed.): *STS Education. International Perspectives on Reform*. New York, Teachers College Press, 1994.

ANDERSON, G.: *Fundamentals of Educational Research*. Basingstoke, The Falmer Press, 1990.

— *APQUA 10-12. Els productes químics, la salut, el medi i jo*. Tarragona, DEQ, UB, 1991.

— *Els productes químics a casa i en el nostre entorn. Guía del formador/a*. Tarragona, DEQ, URV, 1993.

— *Els productes químics a casa i en el nostre entorn. Guía del formador/a*. Tarragona, DEQ, URV (edición interna), 1995.

— *APQUA 1989-1997. Un projecte educatiu al servei de la societat*. Tarragona, DEQ, URV, 1997.

BUENDÍA, L.: «Técnicas e instrumentos de recogida de datos», en *Investigación educativa*. Sevilla, Ediciones Alfar, 1994a.

BUENDÍA, L.: «El proceso de investigación», en *Investigación educativa*. Sevilla, Ediciones Alfar, 1994b.

BYBEE, R. W.: «Achieving Scientific Literacy», en *The Science Teacher*, October (1995), pp. 28-33.

CAAMAÑO, A.: «Estructura y evolución de los proyectos de ciencias experimentales», en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 1 (1994), pp. 8-20.

CANTAVELLA, J.: *Manual de la entrevista periodística*. Barcelona, Ariel SA, 1996.

CASANOVA, M. A.: *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid, La Muralla, 1995.

— *Conveni de collaboració entre The Chemical Education for Public Understanding Program (CEPUP), LHS, UC, Berkeley i el Dept. d'Enginyeria Química i Bioquímica de la Divisió dels Centres Universitaris del Camp de Tarragona*, UB. Tarragona, DEQ, UB, 1988.

CIBA FOUNDATION CONFERENCE: *Communicating Science to the Public*. London, John Wiley and sons, 1987.

COLÁS, P.; BUENDÍA, L.: *Investigación educativa*. Sevilla, Ediciones Alfar, 1994.

— «Comunicar la ciencia en el siglo XXI», conferencia presentada en el *I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia Granada*, Parque de las Ciencias y Proyecto Sur de Ediciones, 1999.

COOK, T. D.; REICHARDT, CH. S.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Ediciones Morata SL, 1995.

CHEEK, D. W.: *Thinking Constructively about Science, Technology, and Society Education*. New York, State University of New York Press, 1992.

DE KETELE, J. M.; ROEGIERS, X.: *Metodología para la recogida de información*. Madrid, La Muralla SA, 1995.

DEPARTAMENT D'ENGINYERIA QUÍMICA: CEPUP. *Informe de presentació*. Tarragona, DEQ, UB, 1988.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *Formació bàsica per a la reforma*. Barcelona, Subdirecció General de Formació Permanent, Generalitat de Catalunya, 1991.

DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL: *El currículum de la formació bàsica d'adults. Etapa instrumental*. Barcelona, Dept. de Benestar Social, Generalitat de Catalunya, 1993.

DRIVER, R.: «Theory into Practice II: A Constructivist Approach to Curriculum Development», en FENSHAM, P. (ed.): *Development and Dilemmas in Science Education*. London, The Falmer Press, 1991.

ESCALAS, M. T. (Dir.): *Llibre Blanc de la Divulgació Científica i Tecnológica a Catalunya*. Barcelona, Fundació Catalana per a la Recerca, 1996.

ESTEBARANZ, A.: «Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje», en VILLAR, L. M. (Coord.): *Manual de Entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona, PPU, 1994.

FERRÁNDEZ, A.: «Diseño y proceso de la evaluación de adultos», en FERRÁNDEZ,

A.; PEIRÓ, J.; PUENTE, J. M. (Dir.): *La evaluación en la educación de personas adultas.* Madrid, Diagrama, 1993.

FERRÁNDEZ, A.; JIMÉNEZ, B.: «Seguimiento y evaluación de procesos didácticos», en FERRÁNDEZ, A.; PUENTE, J. M. (Dir.): *Educación de personas adultas,* Vol. 2. Madrid, Diagrama, 1992.

FERRÁNDEZ, A.; GAIRÍN, J.; TEJADA, J.: *El proceso de aprendizaje en el adulto.* Madrid, Diagrama, 1990.

FERRÁNDEZ, A.; MONTANÉ J.; GAIRÍN, J.: «Los resultados del aprendizaje», en FERRÁNDEZ, A.; PUENTE, J.M. (Dir.): *Materiales Autodidactas para la Formación de Formadores de Personas Adultas.* Ejea de los Caballeros, Fondo Formación, 1990.

FERRERES, V. (Coord.): *El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los planes provinciales de formación.* Barcelona, Oikos-Tau, 1997.

FERRERES, V. S.; JIMÉNEZ, B.; MOLINA, E.: «Formación en centros escolares: Contribución del programa de ordenador AQUAD 3.0. al análisis de datos», en *Universitas Tarraconensis. Revista de ciències de l'educació,* sèrie IV, vol. II (1996), pp. 61-69.

FOUREZ G.: *Alphabétisation scientifique et technique.* Paris, De Boeck Université, 1994.

GAIRÍN, J.: «Evaluación de programas y cursos», en FERRÁNDEZ, A.; PEIRÓ, J.; PUENTE, J. M. (Dir.): *La evaluación en la educación de personas adultas.* Madrid, Diagrama, 1993.

GAVALDÀ, J.; MEDIR, M.; GIRALT, F.: «El Programa Público de APQUA», en *Ingeniería Química,* Marzo (1992).

GIL, J.: *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa.* Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU), 1994.

GIRALT, F.; MEDIR, M.: «APQUA: programa d'Aprenentatge dels Productes Químics, els seus Usos i Aplicacions», en la *I Conferència d'Educació Ambiental a Catalunya,* Reus, 1992.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid, Ediciones Morata SA, 1988.

GUBA, E. G.: «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en GIMENO, J.; PÉREZ A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, 1983.

GUNSTONE, R. F.: «Learners in Science Education», en FENSHAM, P. (Ed.): *Development and Dilemmas in Science Education.* London, The Falmer Press, 1991.

HUBER, G. L.: *AQUAD. Análisis de datos cualitativos con ordenadores: Principios y manual del programa AQUAD 3.0.* Sevilla, Editorial Carlos Marcelo, 1991.

JIMÉNEZ, B.: «Evaluación en la formación de base: Alfabetización y enseñanza compensatoria», en FERRÁNDEZ, A.; PEIRÓ, J.; PUENTE, J. M. (Dir.): *La evaluación en la educación de personas adultas.* Madrid, Diagrama, 1993.

LAGOWSKI, J. J.: «Science Literacy Revisited», en *Journal of Chemical Education,* 72 (3) (1995), pp. 191.

LUCAS, A.: «STS beyond school: public perceptions and sources of knowledge», en SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. (ed.): *STS Education. International Perspectives on Reform.* New York, Teachers College Press, 1994.

MARCELO, C.: «Estrategias de análisis de datos en investigación evaluativa», en VILLAR, L. M. (Coord.): *Manual de Entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas.* Barcelona, PPU, 1994.

MEDIR, M.: «El Proyecto APQUA: la enseñanza de las ciencias a partir de temas sociales de actualidad», en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales,* 3 (1995), pp. 53-60.

MEDIR, M.; THIER, H.; GIRALT, F.: «Perder el miedo a la química», en *La Vanguardia. Ciencia y Tecnología,* 121 (1992), p. 4.

MEMBIELA, P.: «Ciencia-Tecnología-Sociedad en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Experimentales», en *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales,* 3 (1995), pp. 7-11.

MEMBIELA, P.: «Una revisión del movimiento educativo Ciencia-Tecnología-Sociedad», en *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (1) (1997), pp. 51-57.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.: *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 1994.

MILLER, D.C.: *Handbook of Research Desing and Social Measurement*. Newbury Park, Sage Publications, 1991.

MUNICIO, P.: «La evaluación segmentada de los programas», en *Bordón*, 43 (4) (1992), pp. 375-395.

NORRIS, S. P.: «Learning to Live with Scientific Expertise: Toward a Theory of Intellectual Communalism for Guiding Science Teaching», en *Science Education*, 79 (2) (1995), pp. 201-217.

NORUSIS, M. J.: *SPSS Base System User's Guide*. Chicago, SPSS Inc., 1990.

OPPENHEIM A. N.: *Questionnaire desing, interviewing and attitude measurement*. London, Pinter Publishers, 1992.

OSBORNE, J. F.: «Beyond Constructivism», en *Science Education*, 80 (1) (1996), pp. 53-82.

PUENTE, J. M.: «Estrategias didácticas», en FERRÁNDEZ A.; PUENTE, J. M. (Dir.): *Educación de personas adultas*, Vol 2. Madrid, Diagrama, 1992.

ROSALES, C.; Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid, Narcea SA, 1990.

RUTHERFORD, F. J.; AHLGREN, A.: *Science for All Americans*. New York, Oxford University Press, 1990.

SÁEZ, M. J.; CARRETERO, A. J.: «El razonamiento científico en un currículo de ciencias integrado», en *Revista de Educación* 310 (1996), pp. 43-62.

SÁNCHEZ, J. F.: *La entrevista periodística: introducción práctica*. Pamplona, Eunsa, 1994.

SARRAMONA, J.: «Educación de adultos por metodología no formal», en FERRÁNDEZ, A.; PEIRÓ, J. (Dir.): *Modelos formales y no formales en la educación de adultos*. Barcelona, Editorial Humanitas, 1989.

SEPUP: *Issue-Oriented-Science Teacher's Guide*. Berkeley, Lawrence Hall of Science, UC, 1993.

SEPUP: *Issues, Evidence and You. Teacher's Guide*. Berkeley, Lawrence Hall of Science, UC, 1995.

SHRIGLEY, R. L.; KOBALLA, T. R. Jr.: «A Decade of Attitude Research Based on Hovland's Learning Theory Model», en *Science Education* 76 (1) (1992), pp. 17-42.

SIERRA, R.: *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid, Paraninfo S.A., 1994.

SOLOMON, J.: «The Dilemma of Science, Technology and Society Education», en FENSHAM, P. (ed.): *Development and Dilemmas in Science Education*. London, The Falmer Press, 1992.

SOLOMON, J.: «Knowledge, Values and the Public Choice of Science Knowledge», en SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. (ed.): *STS Education. International Perspectives on Reform*. New York, Teachers College Press, 1994a.

SOLOMON, J.: «Toward a Map of Problems in STS Research», en SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. (ed.): *STS Education. International Perspectives on Reform*. New York, Teachers College Press, 1994b.

SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. (ed.): *STS Education. International Perspectives on Reform*. New York, Teachers College Press, 1994.

SPSS: *SPSS Reference Guide*. Chicago, SPSS Inc., 1990.

SUDMAN, S.; BRADBURN, N. M.: *Asking Questions. A practical Guide to Questionnaire Desing*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1982.

TEJADA, J.: *El proceso de investigación científica*. Barcelona, Fundació La Caixa-EUI Santa Madrona, 1997.

THIER, H.D.: «Societal Issues and Concerns: A new Emphasis for Science Education», en *Science Education* 69 (2) (1985), pp. 155-162.

THIER, H. D.; NAGLE, B.: «Developing a Model for Issue-Oriented-Science», en SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. (ed.): *STS Education. International Perspectives on Reform*. New York, Teachers College Press, 1994.

THIER, H. D.; DAVIS, J. E., JR.: *Living with chemicals. Leader's Guide*. Berkeley, CEPUP, LHS, UC, 1988.

THIER, H. D.; DAVIS, J. E., JR.: *Chemicals in Society. Leader's Guide*. Berkeley: CEPUP, LHS, UC, 1989.

TOHARIA, M.: «Periodismo, ciencia, museos de ciencia...», en *Ideal*. Suplemento especial I Congreso sobre Comunicación Social de la Ciencia. Granada, Parque de las Ciencias y Proyecto Sur de Ediciones, 1999.

VILLAR, L. M.: «Naturaleza, modelos y fuentes para captar la evidencia de la evaluación educativa», en VILLAR, L. M. (Coord.): *Manual de Entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona, PPU, 1994.

WHITE, R. T.: «The revolution in research on science teaching», ponencia presentada en el *V Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias*. (Ponencia clausura). Murcia, 1997.

YAGER, R. E.; TAMIR, P.: «STS approach: reasons, intentions, accomplishments, and outcomes», en *Science Education*, 77 (6) (1993), pp.637-658.

ZIMAN, J.: «The Rationale of STS Education is in the Approach», en SOLOMON, J.; AIKENHEAD, G. (ed.): *STS Education. International Perspectives on Reform*. New York, Teachers College Press, 1994.

EL ESTUDIO DE LOS ITINERARIOS ESCOLARES Y POST-ESCOLARES COMO PAUTA DE REFLEXIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA Y UNA SOCIEDAD PARA TODOS

MARIA JOSEP VALLS GABERNET (*)
GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS (*)

RESUMEN. La consecuencia lógica de la integración de las personas con necesidades educativas especiales en la institución escolar tendría que ser la anexión de estas a ámbitos normalizados de su colectividad una vez finalizada la escolaridad obligatoria. El discurso de la integración, por tanto, no se tendría que situar única y exclusivamente en el ámbito escolar, sino que debería extrapolarse a todos los ámbitos donde la persona se desarrolla. En este trabajo analizamos los itinerarios escolares y post-escolares que siguen las personas con discapacidad psíquica en la comarca del Segrià (Cataluña), apuntamos las posibles causas por las que se configuran unos itinerarios u otros y, a partir de ahí, establecemos pautas de reflexión para ir construyendo una escuela y una sociedad para todos.

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación especial ha sido, en comparación con la educación de los sujetos «excepcionales», una carrera de obstáculos ya que, para empezar, no siempre se ha reconocido el derecho de todos los grupos sociales a «ser educados». Además, era necesario crear respuestas específicas pero diferenciadas e integradas en las estructuras normales –manteniendo diferencias (integración parcial)– para llegar, finalmente, a la incorporación plena en los procesos de educación normal (Zabalza, 1994).

Este proceso también se ha dado en el propio sistema educativo. Hasta las dos últimas décadas –sobre todo a partir de la Reforma del sistema educativo (LOGSE)– no se apuesta por un tipo de escuela en el que tengan cabida los principios de normalización e integración (Arnaiz, 1999). Esto supone un cambio cualitativo importante, ya que se propone que no se hable de integración escolar, sino de escuela para todos.

Puede que exista, frecuentemente, una distancia entre el discurso teórico y la practica educativa concreta. Este hecho lleva a plantear, entre otras, las siguientes cuestiones: ¿Cómo se concreta este marco legislativo en la práctica diaria de las escuelas? ¿Los cambios en la legislación han impregnado realmente la práctica educativa? ¿El

(*) Universidad de Lleida.

Fecha de entrada: 12-04-2000 Fecha de aceptación: 05-10-2000

discurso psicopedagógico se plantea como debe llevarse a cabo el proceso de integración porque éste es ya una realidad? ¿En la etapa post-escolar –formación e integración socio-laboral– se extrapolan las fases apuntadas por Zabalza? ¿En que fase estaríamos situados? ¿Se reconoce, explícita e implícitamente, el derecho de todas las personas a incorporarse, en lo posible, a los ámbitos más normalizados de su contexto socio-cultural? ¿Existe realmente una igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos?

A fin de aportar datos que nos ayuden a reflexionar sobre estas cuestiones, presentamos los resultados de una investigación iniciada en 1996 y finalizada en 1999. Dicha investigación consta de dos fases claramente diferenciadas: La primera fase tiene el objetivo de estudiar los itinerarios escolares de los niños y las niñas con discapacidad psíquica escolarizados en dos centros de educación especial de la ciudad de Lérida (Cataluña) –desde el inicio de su escolaridad hasta la matriculación en este tipo de centros (Jové, 1996) (Jové, Miñambres, 1996) (Jové, Cereza, 1998). La segunda fase de la investigación consiste en delimitar y analizar los itinerarios escolares y post-escolares –formativos y laborales– que han realizado las personas con discapacidad psíquica de la comarca del Segrià. La segunda parte del estudio se realiza, pues, en la misma zona, pero se toma en cuenta todo el territorio de la comarca; con el fin de conocer, comprender y examinar cómo está organizada para estas personas la transición de la escuela a la edad adulta y la vida activa. En esta fase, se ha valorado la necesidad de detectar las razones por las que, en la comarca del Segrià, se configuran y realizan unos itinerarios determinados.

A partir del análisis de los itinerarios escolares y post-escolares se pretende conmensurar la importancia de disponer de instrumentos que nos permitan analizar una determinada realidad y sistematizar actuaciones que nos ayuden en la construcción de la escuela y la sociedad para todos.

DE LA SEGREGACIÓN A LA INTEGRACIÓN A TRAVÉS DE LA NORMALIZACIÓN

El principio de normalización ha sido el motor de un cambio en la concepción de la calidad óptima de vida de las personas con discapacidad psíquica. Garanto (1992) afirma que la normalización no significa que la persona tenga que ajustarse a la norma estadística de la sociedad. En la misma línea, Balbás (1995) postula que la normalización no implica que se tenga que transformar a la persona en «normal»; No significa proceder como si la persona con discapacidad no tuviese ningún *handicap* y, por tanto, sin proporcionarle un apoyo adecuado; Tampoco significa hacerlo todo agradable para la persona con discapacidad y, así, evitar que se enfrente a situaciones conflictivas; Y, finalmente, no implica negar a las personas el derecho de ser diferentes. Según esta autora, la normalización consiste en valorar a las personas con discapacidad psíquica y ofrecerles las ayudas necesarias para que puedan interactuar en la comunidad de forma efectiva y satisfactoria para ambas partes; como consecuencia, generar una innovación social y cambiar las relaciones entre los que están marginados y los que no.

La introducción del principio de normalización genera una evolución de la sociedad y de sus concepciones y actitudes respecto a la deficiencia. Esta progresión se traduce en un cambio de expectativas respecto a las potencialidades de la población con discapacidad, y en un aumento y diversificación de los servicios institucionales destinados a este colectivo.

Durante las décadas de los 60 y 70, el concepto de normalización –referido a la atención a las personas con discapacidad– inspira el contenido de normativas internacionales y, en diversos países, regulaciones estatales. Si nos centramos en el Estado español, la repercusión del principio de normalización se pone de manifiesto en la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI)

del año 1982, donde se fijan las bases de la integración de las personas discapacitadas en los diferentes entornos sociales.

Probablemente, una de las consecuencias más notables de la generalización del principio de normalización es el cambio en el ámbito educativo, ya que las experiencias integradoras sustituyeron a prácticas educativas segregadoras. A este cambio contribuyó Wolfensberger (1972) cuando afirmó que:

> Cuanto más oportunidades tenga el excepcional de convivir con sus semejantes en clases regulares, mejores serán los resultados integradores, siempre y cuando esta convivencia sea gradual y deliberadamente preparada.

Existe una relación entre normalización y integración, a pesar de las diferentes formas en que los autores entienden esta conexión. Mientras que para Bank-Mikkelsen la normalización es el objetivo a conseguir y la integración el método de trabajo para hacerlo, para Wolfensberger la integración social es el corolario de la normalización (Sanz del Rio, 1995). Es decir, hay autores que postulan que a través de la integración escolar y social se llegará a la normalización; y otros que –basándose en la filosofía de la normalización– defienden que la integración escolar y social se conseguirá como consecuencia directa del trato de las personas con retraso mental.

Entendemos que la finalidad de la normalización es ofrecer todos los medios posibles para facilitar que las personas con discapacidad psíquica alcancen una calidad de vida óptima.

Sin embargo, no tendría que ser única y exclusivamente en el ámbito escolar donde se debatiese la conveniencia de la integración de las personas con discapacidades. El sistema laboral ordinario es considerado también como un entorno normalizador por excelencia. Lo mismo puede decirse de la posibilidad de vivir una vida independiente. Estas tendrían que convertirse en finalidades de normalización (Pallisera, 1996) y, como consecuencia, las actuaciones tendrían que ir dirigidas a potenciar que las personas con discapacidad psíquica pudiesen desarrollarse con la máxima independencia posible en función de sus capacidades en estos tres ámbitos –escuela ordinaria, sistema laboral ordinario y vida independiente.

HACIA UNA ESCUELA Y UNA SOCIEDAD PARA TODOS

Históricamente, la situación de las personas con discapacidad psíquica se ha caracterizado por actitudes y prácticas cargadas de componentes segregacionistas. A pesar de que, afortunadamente, se ha evolucionado en este aspecto, las personas con discapacidad psíquica continúan formando parte de un colectivo desfavorecido. La institucionalización de estas personas en ámbitos segregados no se puede considerar una práctica del pasado, sino que re- presenta un procedimiento habitual en la atención de las personas de este colectivo, tanto en el ámbito escolar y formativo como en el laboral.

Si nos centramos específicamente en el contexto escolar, la actual reforma del sistema educativo plantea la necesidad de ir construyendo la escuela inclusiva, la escuela de la diversidad, la escuela democrática (García Pastor, 1995), la escuela intercultural (López Melero, 1990), en definitiva, la escuela para todos.

La escuela para todos no es una Escuela Ordinaria que admite niños diferentes, sino que es una escuela diferente que concibe de otro modo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Tanto en lo ideológico como en lo pedagógico, respeta las diferencias, y cualquier niño o niña, sean cuales sean sus necesidades, puede hallar un lugar en ella.

Pero el nacimiento de un nuevo paradigma es un proceso lento que hace necesario conocer y analizar los diferentes factores que pueden contribuir a su desarrollo u obstaculizarlo. Uno de los instrumentos que puede aportar pautas para la reflexión es el estudio de los itinerarios es-

colares y post-escolares que realizan las personas con discapacidad psíquica.

FASE EMPÍRICA

En un primer momento (fase I), presentamos un estudio realizado en dos Centros de Educación Especial de la ciudad de Lérida. Con ello se pretende conocer y analizar los itinerarios de los alumnos escolarizados en estos centros, a fin de comprender cómo se ha desarrollado el proceso de escolarización de los niños y las niñas con discapacidad psíquica.

CUADRO I
Itinerarios escolares

ITINERARIO	DESCRIPCIÓN
Itinerario A	Los alumnos fueron escolarizados por primera vez en el centro entre 1980 y 1985, sin haber pasado por escuelas infantiles. La escolarización en el centro se efectuó antes de los 6 años, es decir, durante la edad cronológica que corresponde a la etapa infantil.
Itinerario B	La escolarización en el centro se realizó, en la mayoría de los casos, a partir de 1983 y antes de los 6 años, es decir, durante la edad cronológica que corresponde a la etapa de infantil. Este centro no es el primero en que fueron escolarizados, ya que habían asistido a la escuela infantil.
Itinerario C	Estos alumnos fueron escolarizados en el centro a partir de 1986, cuando tenían entre 6 y 12 años, es decir, durante la edad cronológica que corresponde a la etapa de primaria. Con anterioridad habían estado escolarizados en centros ordinarios.
Itinerario D	La edad de escolarización de estos alumnos en el centro –entre los 6 y 12 años– corresponde a la etapa de primaria, aunque anteriormente ya habían estado en otro CEE. Esta situación se produce a partir de 1984.
Itinerario E	La escolarización en el centro se efectuó entre los 12 y 16 años, es decir, durante la edad cronológica que corresponde a la etapa de secundaria obligatoria. Con anterioridad habían estado escolarizados en un centro ordinario. Esta situación se da a partir de 1990.
Itinerario F	La escolarización en el centro tuvo lugar entre los 12 y 16 años, es decir, durante la edad cronológica que corresponde a la etapa de secundaria obligatoria. Antes habían estado escolarizados en un CEE, tras haber pasado, en un principio, por un centro ordinario. Esta situación se da a partir de 1991.
Itinerario G	La escolarización en el centro se realizó a partir de 16 años, tras haber permanecido en un centro ordinario hasta la edad máxima que permite la ley. Esta situación se da a partir de 1993.

FASE I

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El estudio se efectuó en los dos centros de educación especial de la ciudad de Lérida en los que está escolarizado prácticamente el 100% de la población con discapacidad psíquica. Se realizó según criterios diagnósticos clásicos en este campo y con el objetivo de detectar los itinerarios escolares que realizaban estos alumnos desde el inicio de su escolaridad hasta su matriculación en estos centros.

Se definió itinerario escolar como aquel *«recorrido» que realiza un determinado alumno desde el momento que se escolariza en un centro escolar, ya sea en la etapa obligatoria o no obligatoria, hasta que finaliza la escolarización* (Jové, 1996).

Para concretar los itinerarios se revisaron los informes escolares de los alumnos

matriculados en los centros y se recogieron aquellos datos que hacían referencia a las variables seleccionadas.

Resultados

Así, y tomando en consideración tres variables –edad cronológica, etapa de escolarización y tipos de escuela en la que se han escolarizado–, se establecieron los itinerarios (ver cuadro I).

Se constató que la mayoría de los alumnos escolarizados en el centro seguían el itinerario C, es decir, su escolarización en el centro se había producido entre los 6 y los 12 años, ya que antes habían estado escolarizados en Centros Ordinarios. Esta situación se daba a partir de 1986. Por otra parte, los niños que habían seguido los itinerarios B, E y G también habían estado escolarizados en Centros Ordinarios. Los alumnos del itinerario F, aunque provenían de un CEE, también habían estado antes en Centros Ordinarios.

Discusión

A partir de los datos recogidos, se pusieron de manifiesto una serie de aspectos que consideramos importante remarcar:

- En primer lugar, consideramos importante constatar que en los centros de educación especial hay matriculados pocos niños y niñas en la etapa de infantil. La mayoría de las personas con discapacidad psíquica inician su escolarización en una escuela ordinaria. Esto se debe a la idea, mayoritariamente aceptada, de que a esta edad la integración –como consecuencia de la metodología utilizada en esta etapa de la escolaridad (vivencial, experimental...)– es más factible y resulta adecuada para todos los niños y niñas. Existe, además, la convicción de que el trabajo de socialización repercutirá positivamente en el desarrollo posterior de la persona.
- En segundo lugar, el número de niños y niñas que se matriculan en el centro en la etapa de primaria aumenta. De la misma manera, se produce un incremento de la matriculación cuando los chicos y las chicas, por criterios de edad, tendrían que estar en el ciclo superior de primaria o en la etapa obligatoria de secundaria. Recordemos que la escolaridad es obligatoria hasta los 16 años y que los centros de educación especial están, teóricamente, concebidos para atender a una población específica, que no puede ser atendida en las escuelas ordinarias. La actual normativa favorece, en un principio, la adscripción de las personas con discapacidad psíquica a escuelas ordinarias, al menos, hasta los 18 años. Sin embargo, el escesivo academicismo y la utilización –como metodología dominante en la transmisión de contenidos– de la clase magistral provocan que los chicos y las chicas con discapacidad psíquica estén cada vez más alejados del modelo curricular de las escuelas ordinarias, que no se adecua a sus intereses. Debido a esto, muchas personas con discapacidad psíquica, integradas en un principio en escuelas ordinarias, se ven obligadas a matricularse en un centro de educación especial (Jové, 1996; Jové y Miñambres, 1996; Jové y Cereza, 1998).

A partir de estos datos hemos de preguntarnos: ¿Es correcto este proceso, este perfil escolar que siguen algunos alumnos? ¿Podemos considerar la integración como un éxito cuando la mayoría de los alumnos, al llegar a una determinada edad, ha de irse a centros de Educación Especial porque ya no puede quedarse en la Escuela Ordinaria?

Es necesario posicionarse a favor de la incorporación de personas con discapacidad psíquica en ámbitos normalizados y, por lo tanto, no podemos olvidar que es una exigencia ineludible proporcionar a todos los medios adecuados para que, en el marco de la igualdad de oportunidades, puedan desarrollarse con autonomía y independencia.

Pero: ¿Están los profesionales preparados para hacer posible el curriculum para todos, incluso para las personas que tienen, según la sociedad, un déficit intelectual? ¿Qué cambios se han de producir en la organización escolar? ¿Cuáles son los contenidos que la escuela tiene que enseñar? ¿Qué cambios han de producirse en el estilo de enseñanza para lograr una mayor calidad? ¿Cómo puede desarrollarse una cultura de colaboración entre los profesionales? ¿Qué adaptaciones fundamentales se han de llevar a cabo entre el profesor tutor y el profesor de apoyo para trabajar en el aula? ¿Qué cambios se tienen que producir en el espacio, el tiempo y la participación de los padres y la comunidad educativa?...

PROPUESTAS DE MEJORA

Intentar llevar a la práctica el modelo de escuela para todos representa un reto para toda la comunidad educativa. Este modelo –que reconoce que cada niño y cada niña tienen unas necesidades determinadas y progresa en función de sus posibilidades– supone modificar actitudes y cambiar el estilo de trabajo de algunos maestros. A continuación, los interrogantes antes expuestos nos permitirán sentar las bases de la construcción de una escuela sin excluidos (López Melero, Jové, 1996).

Un curriculum comprensivo, único y diverso

Partir de un mismo curriculum para todos los centros educativos es el primer paso para compartir lenguajes y establecer vínculos profesionales entre los distintos centros. Pero el curriculum que pueda dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos no se puede construir exclusivamente a partir del que tradicionalmente se ha desarrollado en contextos ordinarios. Este curriculum –necesario, pero no suficiente– ha de ser complementado en algunos aspectos que, tradicionalmente, se han desarrollado en el contexto de la Educación Especial (Jové, 1996). Una de las claves para lograrlo radica en partir de un curriculum no cargado académicamente y que permita a TODOS construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento. Es este conocimiento adquirido lo que ha de permitirles resolver los problemas de la vida cotidiana. El curriculum ha de ser cognitivo y debe centrarse más en la resolución de problema reales y cercanos al niño –lo cercano es aquello que está al alcance de la mano– que en las disciplinas. Lo que se enseñe ha de ser de gran interés y relevancia para los alumnos.

La necesaria reprofesionalización de los enseñantes: De la Reflexión a la Emancipación

La cuestión a resolver no es sólo si las personas con algún tipo de handicap son competentes «para aprender», sino si nosotros, como enseñantes, somos competentes para «enseñar a aprender». Hemos de plantearnos si la presencia de alumnos con n.e.e. en los centros ordinarios es una oportunidad para enseñar a aprender o para aprender a enseñar (López Melero, Jové, 1996). Es necesario planificar procesos formativos para aumentar la profesionalización de los equipos docentes. Estos equipos docentes son el resultado de los acuerdos, formales o informales, entre profesionales –tutor, profesor de apoyo, profesional de Educación Especial, etc.– para compartir los niños y los recursos didácticos que sean necesarios para desarrollar el curriculum. Los procesos de reflexión han

de concretarse en actuaciones que posibiliten que el profesorado tenga una mayor autonomía y libertad en el ejercicio de su profesión. Hay que crear una nueva escala de valores y, sobretodo, motivar al profesorado para desarrollar la dignidad profesional y fomentar el reconocimiento de la labor que se realiza.

Interacción y heterogeneidad como Nueva Estructura organizativa

Entre los adultos y los niños, y entre los propios niños se han de establecer las bases para el entendimiento, («formatos de interacción» (Bruner, 1988), que constituyen la primera oportunidad para los niños de acceder a la cultura. Mas tarde, niños y adultos aprenden a realizar conjuntamente actividades en las que cada vez tiene más protagonismo el niño y menos el adulto (mediador). Es muy importante generar –a través de estrategias cooperativas, p. ej.– situaciones que favorezcan la interacción social entre los niños. La socialización de los niños pasa por el desarrollo de interacciones sociales (Brofenbrenner, 1987).

Vínculos entre centros específicos de Educación Especial y Centros Ordinarios

Si se establecen vínculos entre centros específicos de Educación Especial y Centros Ordinarios, esto ayudará a que se construya la verdadera escuela para todos. El trabajo de los especialistas de dichos centros –junto con los tutores y los responsables de equipos directivos– tiene que servir, como señala Gairín (1996), para que:

- Los elementos prescritos por el curriculum –objetivos y contenidos– sean propuestas indicativas y referenciales y no un programa de objetivos a conseguir y tareas a desarrollar.
- Los contenidos se organicen a partir de macro-actividades, que en los centros de Educación Especial se canalizan a través de propuestas globalizadas, talleres, proyectos de trabajo...
- Haya una presencia más activa y una mayor participación en la dinámica del aula, mediante el trabajo cooperativo, la incorporación de la figura del tutor a la enseñanza, el desarrollo de actividades de autogestión del comportamiento, etc.
- Se diversifiquen las relaciones de comunicación y los lenguajes.
- Se adopten estrategias que faciliten la autonomía del alumno.
- Se potencien los grupos de clase heterogéneos y las actividades cooperativas; y se impulse el soporte interactivo del profesor, el desarrollo de programas personalizados de apoyo y el uso de materiales auxiliares de apoyo.
- Se haga una utilización flexible y diversificada de espacios, materiales y tiempos, en función de los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se articulen los recursos del centro y del entorno.

Cuando esto sea posible empezaremos a caminar hacia la «escuela para todos», *que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para ninguna persona* (Gairín, 1996). La cultura de la diversidad nos va a permitir construir una escuela de calidad con unos profesionales, asimismo, de calidad.

La consecuencia lógica derivada de la integración de las personas con necesidades educativas especiales en la institución escolar tendría que ser la anexión de éstas –una vez finalizada la escolaridad obligatoria– a ámbitos normalizados de su colectividad. El discurso de la integración, por tanto, no tendría que situarse única y exclusivamente en el ámbito escolar, sino que tendría que extrapolarse a todos los ámbitos donde la persona se desarrolla.

Para que esto se pueda llevar a término y las personas con discapacidad psíqui-

ca se puedan incorporar satisfactoriamente en la sociedad –como personas, como ciudadanos y como profesionales– hay ineludiblemente que planificar e implementar programas de transición a la edad adulta y a la vida activa. Dichos programas potenciarán la autonomía y la independencia necesarias para que estas personas se desarrollen en los diferentes entornos de su contexto socio-cultural dentro de los papeles propios de la edad adulta.

Pero: ¿Qué itinerarios siguen las personas con discapacidad psíquica desde que se matriculan en un centro educativo hasta que se incorporan al ámbito laboral? ¿En que tipo de centro –ordinario o específico– inician la escolaridad y en que tipo de centro la finalizan? ¿Se incorporan a ámbitos laborales normalizados o a ámbitos laborales protegidos? ¿Cómo se potencia el proceso de integración social de las personas con discapacidad psíquica? ¿Está estructurada la formación profesional de forma que las personas con discapacidad psíquica puedan prepararse para el ejercicio de una profesión? ¿Podemos hablar realmente de una sociedad para todos? Estos interrogantes nos llevaron a plantear la fase II.

Fase II

Objetivos y metodología

Sobre la base de estos interrogantes, y tomando como referencia la investigación anteriormente expuesta (Jové, 1996), nos planteamos realizar un estudio destinado a determinar los itinerarios que siguen las personas con discapacidad psíquica desde el momento en que inician el proceso de escolarización hasta que se incorporan al ámbito laboral. El objetivo general de la investigación era, concretamente, delimitar y analizar los itinerarios escolares y post-escolares –formativos y laborales– de las personas de la comarca del Segrià que tenían entre 18 y 30 años y presentaban alguna discapacidad psíquica. Con ello, se pretendía conocer y analizar sus posibilidades educativas, formativas –entendemos por formación aquella preparación destinada específicamente a capacitar al alumno para la vida adulta y activa– y, laborales; y, a partir de aquí, determinar como estaba organizado su proceso de transición de la escuela a la edad adulta y la vida activa. El objetivo de todo esto era apuntar posibles propuestas de mejora dirigidas a optimizar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica y facilitar, de esta manera, la creación de una sociedad para todos.

Definidos ya los *itinerarios escolares* (Jové ,1996), vamos a definir los *itinerarios post-escolares* (Valls,1999). Englobamos dentro de los itinerarios post-escolares los itinerarios *formativos* y *laborales* ya que, por los propios objetivos de la investigación, nos interesaba diferenciar el ámbito de la formación y el ámbito laboral. Los *itinerario formativos* son los procesos que una determinada persona sigue en el ámbito de la formación con la finalidad específica de prepararse para su futura incorporación en el mundo socio-laboral. Definimos *itinerario laboral* como el trayecto que realiza una persona desde el momento que se adscribe a una empresa hasta el momento que se jubila.

Consideramos sujetos de investigación a todos los chicos y chicas de edades comprendidas entre los 18 y los 30 años y con alguna deficiencia mental –según criterios clásicos para el diagnóstico en este campo– que, en el momento de realizar la investigación (Curso 98-99), estaban adscritos a contextos escolares, formativos o laborales de la comarca del Segrià (Cataluña). En total, se recogieron datos de 181 chicos y chicas –un 75,8% de la población según el Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales (ICASS).

Con la finalidad de poder concretar los itinerarios –escolares y post-escolares– realizados por las personas con discapacidad psíquica de la comarca del Segrià, se recogió información acerca de una serie de aspectos. La información se recogió mediante la técnica de los documentos escritos y, conse-

cuentemente, se examinaron los informes psicopedagógicos de la totalidad de los sujetos de investigación. La información que se consideró pertinente se estructuró en cuatro grupos de variables:

- Variables personales: género, edad, diagnóstico y residencia.
- Variables referidas al contexto escolar: año y centro en que se inició la vida escolar, y edad y centro en el que se concluyó.
- Variables referidas al contexto formativo: centro en que se inició y finalizó la formación.
- Variables referidas al contexto laboral: centro en que se comenzó a trabajar, servicio, oficio y, cambios en la situación laboral.

RESULTADOS

A partir de ahí, se concretaron los trayectos individuales que habían seguido los sujetos de investigación, y se agruparon y clasificaron en 10 itinerarios, que recogen de forma general los seguidos por la población estudiada (Valls, 1999).

CUADRO II
Itinerarios post-escolares

ITINERARIO	DESCRIPCIÓN
Itinerario 1	Personas que han iniciado el período escolar en una escuela ordinaria y que en algún momento del proceso escolar se han adscrito a un centro de educación especial. No han tenido un período de formación y actualmente trabajan en una entidad en el ámbito laboral protegido.
Itinerario 2	Personas que han estado adscritas, al inicio de su vida escolar, a un centro ordinario; han finalizado la escolaridad en una escuela ordinaria; no han recibido formación; y, actualmente, trabajan en una entidad en el ámbito laboral protegido.
Itinerario 3	Personas que han iniciado y finalizado el período de escolarización en un centro de Educación Especial; no han recibido formación; y, actualmente, están trabajando en una entidad del ámbito laboral protegido.
Itinerario 4	Personas que han estado escolarizadas en una escuela ordinaria y, tras un período de formación adaptada, trabajan en una entidad del ámbito laboral protegido.
Itinerario 5	Personas que, después de pasar por una escuela ordinaria, han iniciado el período de formación en un instituto de educación ordinaria, que en algún momento del proceso de formación, han accedido a un centro de formación adaptada; y trabajan en el ámbito laboral protegido.
Itinerario 6	Personas que han iniciado su etapa escolar en una escuela ordinaria y actualmente la continúan un centro de educación especial.
Itinerario 7	Personas que fueron escolarizadas en un centro de educación especial y actualmente permanecen todavía en este tipo de centro.
Itinerario 8	Personas que tras acudir a un centro ordinario están, actualmente, en un centro de formación profesional adaptada.
Itinerario 9	Personas que han iniciado el período de escolarización en una escuela ordinaria; han pasado, en algún momento del proceso, a un centro de educación especial; y, actualmente, trabajan en alguna empresa del ámbito ordinario.
Itinerario 10	Personas que han realizado itinerarios distintos a los descritos anteriormente.

A través de los datos recogidos, se constató que el itinerario mayoritariamente realizado –26% de la población– era el Itinerario 1. Las personas que habían seguido este itinerario habían pasado de una escuela ordinaria a una escuela de educación especial, y, sin recibir ningún tipo de formación, se habían incorporado a una empresa de trabajo protegido.

DISCUSIÓN

A partir del estudio realizado, se constataron una serie de aspectos que consideramos importante remarcar:

Sobre la descripción de los itinerarios escolares y post-escolares seguidos por las personas con discapacidad psíquica de la comarca del Segrià...

La mayoría de las personas con discapacidad psíquica de la comarca del Segrià se han tenido que incorporar a un ámbito segregado después de estar integradas en ámbitos normalizados de la sociedad. Es decir, chicos y chicas que han estado inicialmente adscritos a contextos normalizados se han incorporado –en algún momento del proceso que se extiende desde la escolaridad obligatoria hasta la realización de un trabajo en una empresa– a espacios segregados de la colectividad.

Itinerarios escolares

Por lo que se refiere a los itinerarios escolares, la mayoría de los sujetos de investigación han iniciado el proceso de escolarización en una escuela ordinaria y, por tanto, en una situación normalizada.

Resulta evidente que hay un número importante de traspasos de matriculaciones de centros ordinarios a centros específicos. Podemos afirmar, por tanto, que un gran número de los sujetos de investigación inició su itinerario escolar en ámbitos normalizados y lo finalizó en ámbitos segregados. De esto se deduce que a medida que aumenta el nivel de escolaridad, se amplía el número de personas con discapacidad psíquica matriculadas en un centro de educación especial.

Itinerarios formativos

Por lo que se refiere a los itinerarios formativos, la mayoría de los sujetos de investigación no han tenido acceso a una etapa de formación profesional y, como consecuencia de esto, se han incorporado directamente y sin una preparación específica al mundo laboral.

Un gran número de las personas que han finalizado la escolarización en una escuela ordinaria ha continuado su itinerario y realizado un período de formación profesional, al contrario de lo que ocurre en el caso de las personas que han finalizado la escolaridad en un centro de educación especial. De este dato se deduce que el hecho de finalizar la escolaridad en una escuela ordinaria incrementa las posibilidades de incorporarse a un programa de formación profesional.

En la comarca donde se ha efectuado la investigación existe, entre la escuela y el mundo laboral, un vacío en la formación de las personas con retraso mental. En primer lugar, son pocas las personas que se incorporan a un ámbito formativo una vez finalizada la escolaridad obligatoria y, en segundo lugar, no hay alternativas a esta situación. Esta falta de alternativas favorece que las personas con discapacidad psíquica tengan que incorporarse al ámbito laboral sin haber adquirido las capacidades y habilidades necesarias para realizar adecuadamente un trabajo. Esto impide que asuman papeles adultos y puedan desarrollarse con autonomía e independencia en los entornos propios de su contexto socio-cultural.

Itinerarios laborales

La mayoría de las personas con discapacidad psíquica se han incorporado al ámbito laboral –protegido–, pero única-

mente 6 de los 181 sujetos de investigación trabajan en una empresa ordinaria.

Por lo general, inician la etapa laboral en un ámbito segregado y suelen permanecer en él. Los cambios en la situación laboral se han producido siempre a causa de una problemática detectada en el lugar de trabajo –mal comportamiento, poca adecuación de las competencias del trabajador al puesto de trabajo...– y no porque la persona se haya replanteado su opción profesional.

No se observa una relación clara entre el diagnóstico de una persona y su posterior ubicación a un servicio determinado.

La mayoría de las personas con discapacidad psíquica se han incorporado al ámbito laboral protegido, pero prácticamente no tienen opciones para desarrollar un trabajo en empresas ordinarias.

Sobre la identificación de las causas relativas a la configuración de los itinerarios realizados por las personas con discapacidad psíquica en la comarca del Segrià...

Ámbito escolar

Para poder atender adecuadamente a la heterogeneidad del alumnado hay que realizar profundas modificaciones en la escuela ordinaria. En este sentido, es necesaria una diversificación organizativa, metodológica y didáctica, y realizar cambios en lo ideológico y lo axiológico.

La mayoría de las personas con discapacidad psíquica inician la escolarización en una escuela ordinaria porque es algo mayoritariamente aceptado que la integración es más factible en las primeras edades. Se considera que las posibilidades de integración son mayores porque la metodología utilizada en este nivel –vivencial, experimental...– es adecuada a todos los niños y todas las niñas.

A pesar de que existe un marco normativo que favorece que la adscripción inicial de las personas con discapacidad psíquica a las escuelas ordinarias se extienda, al menos, hasta los 16 años, en la institución escolar –que inicialmente fue concebida para atender a una minoría– todavía hoy prevalecen prácticas propias de la escuela tradicional. Es decir, prácticas basadas en la concepción homogénea del alumnado, que hacen que se conceda mayor importancia a lo académico y se recurra a la clase magistral como única metodología de transmisión de contenidos. A medida que se avanza en los niveles de escolaridad, se adoptan enfoques más mecanicistas; se valora más la materia y el contenido; y se da prioridad a modelos multidisciplinares y logocéntricos.

Estas prácticas, que en los primeros años de escolaridad no son tan evidentes, provocan que los intereses, motivaciones, expectativas, etc. de los chicos y las chicas con discapacidad psíquica cada vez estén más alejados de las escuelas ordinarias. Esto lleva a que muchas personas con discapacidad psíquica integradas en un principio en escuelas ordinarias tengan más adelante que matricularse en un centro de educación especial.

No existe una coordinación real entre los servicios destinados a las personas con discapacidad psíquica en la etapa escolar y en la etapa post-escolar. Este hecho condiciona la continuidad de las acciones educativas realizadas en los diferentes ámbitos donde la persona se desarrolla a lo largo de su vida y, como consecuencia, hace más difícil implementar actuaciones coherentes y, por tanto, efectivas.

Ámbito formativo

Existen varias causas que explican por qué muchas personas con discapacidad psíquica no se incorporan a un período de formación una vez finalizada la escolaridad obligatoria. En la mayoría de los casos, los padres y profesores tienen pocas expectativas respecto a las posibilidades laborales del colectivo de personas con discapacidad psíquica, lo que conlleva que, implícitamente, se considere que no es necesario

que se preparen para el ejercicio de una profesión. Pero no son única y exclusivamente los representantes del ámbito laboral o los propios familiares los que se muestran reticentes a considerar a las personas con discapacidad psíquica competentes para realizar un determinado oficio, sino que, frecuentemente, los mismos profesionales de la educación tienen serias dudas acerca del éxito de la integración laboral.

El hecho de que las personas con discapacidad psíquica accedan a los talleres protegidos de forma prácticamente automática hace disminuir el nivel de exigencia a la hora de ofrecer un abanico de posibilidades formativas destinadas a preparar y a capacitarla para el ejercicio de una determinada profesión.

La poca sensibilización social respecto a los derechos y a los deberes de las personas con retraso mental hace que no se estructuren las denuncias relativas a la desigualdad de oportunidades y, consecuentemente, no se organicen las exigencias sociales destinadas a potenciar una optimización de su calidad de vida.

Por otra parte, no hay que olvidar que este colectivo tiene pocas alternativas a la hora de recibir formación.

Ámbito socio-laboral

Las administraciones competentes no estructuran las exigencias que se les plantean. Tampoco se realizan las inversiones de recursos necesarias para hacer frente a la incorporación de las personas con discapacidad psíquica en todos los ámbitos de la sociedad.

El desconocimiento que existe en la sociedad de las posibilidades y límites laborales de las personas con retraso mental hace que los empresarios sean reticentes a la hora de contratar a una persona con discapacidad psíquica.

La creencia de que –en un mercado de trabajo caracterizado por una gran desocupación y una progresiva tecnificación del proceso productivo– el sistema de trabajo protegido representa una salida laboral segura para las personas con discapacidad psíquica condiciona la búsqueda de alternativas de trabajo para las personas de este colectivo.

La falta de una preparación profesional que les proporcione estrategias para afrontar con éxito las exigencias de la vida adulta limita las posibilidades de integración laboral en una empresa ordinaria .

A partir de los resultados obtenidos nos planteamos si, a pesar de que existe un marco legislativo que favorece la incorporación de personas con discapacidades en ámbitos ordinarios, podemos hablar de sociedad para todos. ¿Podemos hablar de igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos?

PROPUESTAS DE MEJORA

A continuación, expondremos algunas propuestas dirigidas a fomentar una sociedad abierta y plural, que tenga en cuenta la diversidad de sus miembros y sea, en definitiva, una sociedad para todos.

Importancia en la coordinación de servicios entre la etapa escolar y la etapa post-escolar

Si lo que se pretende es planificar un período de transición a la edad adulta y la vida activa que sea global, coherente y, en consecuencia, óptimo, coordinar los objetivos del período de transición con las finalidades de las instituciones escolares y los propósitos de los servicios post-escolares representa una necesidad incuestionable. Si en los ámbitos escolar, formativo y laboral se ofertan programas que potencien la calidad de vida de las personas; si existe relación, cooperación y conexión entre estos tres espacios; y si esta coordinación es de calidad estaremos asentando las bases para que las personas con discapacidad

psíquica puedan conseguir el máximo nivel de autonomía posible, en función de sus necesidades y capacidades, en todos los entornos de su contexto socio-cultural. En este sentido, es importante lograr el consenso entre los profesionales sobre cuáles son los límites y las posibilidades; y, a partir de ahí, impulsar intervenciones educativas continuadas y coherentes.

Ofrecer posibilidades en el ámbito formativo

Basándonos en postulados que indican que las ofertas de formación influyen determinantemente en los itinerarios realizados por las personas con discapacidad psíquica (Valls, 1999) y apelando a la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos es necesario ofrecer auténticas posibilidades para que las personas con discapacidad psíquica se puedan incorporar, una vez finalizada la escolaridad obligatoria, a un ámbito formativo. En este sentido, sería interesante desarrollar una estrategia de intervención educativa dirigida a que las personas con discapacidad psíquica pudieran ampliar su formación y ejercer, después, oficios relacionados con sus capacidades y expectativas personales. De este modo, será posible que estas personas avancen hacia la consecución de su madurez personal mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.

Organización de estructuras que favorezcan la inserción socio-laboral de las personas con discapacidad psíquica

El trabajo es el elemento fundamental si se quiere cambiar las actitudes que apriorísticamente condicionan la normalización y la integración social y familiar de la persona con discapacidad psíquica (Pallisera, 1996). Es por eso que es necesario organizar estructuras económicas y productivas que favorezcan la inserción laboral de las personas con discapacidad psíquica, aunque sin perder de vista que el objetivo básico y primordial es la mejora de su calidad de vida. No hay que olvidar que existen unas necesidades de apoyo determinadas, que han de servirnos de base para planificar, diseñar e implementar la estrategia de inserción laboral. A partir de la nueva conceptualización del retraso mental se propugna que, para mejorar el funcionamiento de una persona en un contexto, es necesaria dotarla de apoyos adecuados a sus necesidades y capacidades. En relación con esta idea, y centrados en el ámbito de la integración laboral de las personas con discapacidad psíquica en empresas ordinarias, se afirma que no es adecuado ni conveniente plantear estrategias de inserción laboral sin realizar un seguimiento sistemático de la persona en su lugar del trabajo (Balbás, 1995). Como consecuencia de esta necesidad de seguimiento se plantea la modalidad de *empleo con apoyo.*

Existe también la opción de potenciar que la persona con discapacidad y la sociedad se conozcan e interactúen. Esto sería posible mediante empresas formadas por personas con discapacidad psíquica, que realizaran trabajos socialmente útiles – trabajos de hostelería, empresas de limpieza de edificios, empresas de servicios... Esta alternativa puede fomentar que las personas con discapacidad psíquica se sientan laboralmente útiles y, en consecuencia, parte de la colectividad. De este modo también se ayuda a que la sociedad conozca las posibilidades laborales de las personas con retraso mental. En cualquier caso, podemos potenciar el trabajo en empresas ordinarias a través del empleo con apoyo; impulsar la creación de empresas de autoocupación formadas por personas con discapacidad psíquica que permitan que estas realicen trabajos socialmente úti-

les; promover el trabajo en cooperativas... Es importante evitar que existan deficiencias en los sistemas de gestión y producción. Plantearnos mantener puestos de trabajo que dependan de los beneficios sociales y no sean ni rentables ni competitivos sería no considerar al discapacitado como trabajador, con sus derechos y sus deberes; y, además, perpetuar y consolidar el esquema alienante que, progresivamente y de forma sutil, ha ido relegando a la persona con discapacidad psíquica a la consideración de ciudadano de segunda clase.

PROSPECTIVA Y RETOS

El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares que realizan las personas con discapacidad psíquica nos ha proporcionado pautas de reflexión acerca de la importancia de construir una escuela y una sociedad sin excluidos, para todos. La normalización ha de servir de base a una escuela que parta de una visión positiva de cada persona y tenga más en cuenta las potencialidades que las limitaciones. Es necesario ofrecer los servicios necesarios para que cada chico y chica se desarrolle con autonomía e independencia en los entornos propios de su contexto cultural y tenga una calidad de vida adecuada. Por tanto, optar por la normalización como filosofía implica, obligatoriamente, asumir la necesidad de crear las condiciones adecuadas para que toda persona, limitada o no, pueda desarrollarse –en función de sus capacidades, intereses, motivaciones y expectativas– en un entorno lo más normalizado posible. En este sentido, es ineludible que las personas con discapacidad psíquica puedan incorporarse a la sociedad, como personas, como profesionales y como ciudadanos. Si potenciamos su desarrollo en un plano de absoluta igualdad podremos avanzar hacia una sociedad abierta, plural y diversa, en definitiva, una sociedad para todos.

BIBLIOGRAFÍA

ARNAIZ, P.: «Currículum y atención a la diversidad», en VERDUGO, M. A; JORDÁN, F. B. (Coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca, Amarú, 1999.

BALBÁS, M. J.: *La formación permanente del profesorado ante la integración.* Barcelona, PPU, 1995.

BROFENBRENNER, U.: *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona, Paidós, 1987.

BRUNER, J. S.; *Desarrollo cognitivo y educación.* Barcelona, Paidós, 1988.

GAIRIN, J.: «Estrategias organizativas en la atención a la diversidad», ponencia presentada en el *Simposio sobre el tratamiento integrador de la diversidad,* Barcelona 19-21 de diciembre de 1996. Bellaterra, UAB, 1996.

GARANTO, J.: «Educación Intercultural y personas con necesidades educativas especiales», ponencia presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía sobre *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida,* celebrado en Salamanca, Actas del Congreso Vol. I, (1992), pp. 183-206.

GARCÍA PASTOR, C.: «La escuela democrática», en *Actas del Congreso de AEDES.* Murcia, 1995.

JOVÉ, G.: *Estrategias metodológicas que utilizan los maestros de un centro de educación especial para la planificación curricular: Como planifican los maestros de un centro de Educación Especial en la actualidad y como pueden llegar a planificar partiendo de la elaboración colaborativa del Proyecto Curricular.* Tesis inédita (publicada en microficha), UAB, 1996.

JOVÉ, G.; MIÑAMBRES, A.: «Itinerarios escolares», en *Actas de las Jornadas Nacionales de Educación Especial.* Bellaterra, 1996.

JOVÉ, G.; CEREZA, J. M.: «Estrategias organizativas y didácticas para dar respuesta a las necesidades de los alumnos», en

Cuadernos de la Universidad, Universidad Católica de Cuyo, San Juan, República Argentina, 1998.

LÓPEZ MELERO, M.: *La integración escolar. Otra cultura*. Málaga, Junta de Andalucía, 1990.

LÓPEZ MELERO, M.; JOVÉ, G.: «La organización escolar ante la escuela de la diversidad. ¿Una ocasión para "enseñar a aprender" o una ocasión para "aprender a enseñar"? He aquí la cuestión», en *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Tarragona, 1996.

PALLISERA, M.: *La transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona, EUB, 1996.

VALLS, M. J.: *Els itineraris escolars i post-escolars de les persones amb discapacitat psíquica. El procés de transició a l'edat adulta i a la vida activa*. Trabajo de investigación para la presentación de los 9 créditos de los cursos de doctorado y para la obtención de la suficiencia investigadora. Material fotocopiado, 1999.

ZABALZA, M. A.: *Educación especial y formación de profesores*. Santiago, Torculo, 1994.

COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

ENRIC COROMINAS ROVIRA (*)

RESUMEN. La universidad debería añadir a la educación científica y técnica de los estudiantes el desarrollo de las denominadas competencias genéricas. Son competencias cognitivas, sociales, emocionales y éticas (iniciativa, esfuerzo por la cualidad, responsabilidad, etc) que tienen carácter transferible y constituyen el «saber ser» en la educación profesional del universitario.
Se presenta una propuesta estructurada de competencias genéricas que podrían incorporarse en la acción educativa universitaria. Se describe el diseño y aplicación de un cuestionario a los alumnos del último curso de Ciencias Empresariales y a sus profesores para conocer tanto la percepción del alumnado acerca de la posesión de competencias genéricas, como la valoración de alumnos y profesores de la importancia de las distintas competencias genéricas para el perfil profesional de los diplomados, así como la contribución de la universidad al desarrollo o mejora de tales competencias. Se analizan y contrastan los datos obtenidos, se extraen conclusiones y se sugieren estrategias de actuación.

INTRODUCCIÓN

Actualmente se manifiesta una creciente preocupación por extender la formación de los universitarios más allá de la preparación científica y técnica, abarcando otras dimensiones de la persona. En este cambio convergen al menos dos vectores, que se han desarrollado en las recientes décadas: de una parte, las universidades asumen responsabilidades para ayudar a la incorporación al mundo laboral de los universitarios en una época en que la conyuntura económica y la demografía de la población universitaria ha generado un difícil proceso de inserción laboral; de otra, la competitividad entre centros y el movimiento en pos de la calidad ha destacado necesidades actuales y futuras de los estudiantes que deben ser atendidas para conseguir su plena satisfacción.

Durante las dos últimas décadas las habilidades para tener éxito en un puesto de trabajo han cambiado significativamente (Murnane and Levy, 1996). Siguen siendo importantes las competencias técnicas propias de cada profesión, pero los empleadores reconocen cada vez más otro tipo de competencias como adaptarse a los cambios, saber relacionarse y trabajar en

(*) Universidad de Girona.

Fecha de entrada: 23-05-2000 Fecha de aceptación: 11-01-2001

equipo, ser asertivo, etc. a las que denominamos competencias genéricas.

Las competencias específicas de la profesión a menudo devienen obsoletas por los cambios tecnológicos, mientras que las competencias genéricas son más relevantes, útiles y perdurables. Son competencias que favorecen los aprendizajes continuados a lo largo de la vida.

Debido a los cambios en el sistema económico (globalización, competitividad,...) y en el mundo del trabajo, las empresas adoptan nuevas formas de organización y gestión que implican cambios en la forma de actuar del trabajador. Por ejemplo, ha de asumir mayor autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones y en el rendimiento de cuentas, en lugar de estar tutelado por una constante supervisión.

En los países desarrollados se han diseñado documentos que describen y estructuran las capacidades y habilidades para los diversos grupos o familias profesionales que el trabajador ha de adquirir y los criterios para valorar el nivel de perfeccionamiento alcanzado: *USA National Skills Standards en Estados Unidos; General National Vocational Qualifications en el Reino Unido; National Competency Standards at Technical and Further Education* en Australia.

Todo ello ha estimulado el sistema educativo para que tenga muy en cuenta la evolución del mundo del trabajo y para no perder el tren de los nuevos tiempos. Informes como: *America's Choice: High Skills or low Wages* (1990) y *SCANS* (US Department of Labour, 1991) en Estados Unidos y *Achieving Quality,* (Higher Education Council, 1992) en Australia son una muestra clara de nuevos enfoques educativos promovidos desde el mundo empresarial. Las necesidades del mundo del trabajo se constituyen en el referente que marca cuáles han de ser los curricula de formación.

En muchas ocasiones la ocupación que el actual universitario desarrollará en el futuro no se corresponde directamente con el perfil profesional actual para el que se ha diseñado su curriculum de formación. Los aprendizajes transferibles a diversas ocupaciones le serán los más útiles en estas situaciones de flexibilidad ocupacional. Sin duda las competencias genéricas y las cualidades personales, que son tratadas en este artículo, tienen en alto grado el carácter de transferibles.

¿Las competencias genéricas y las cualidades personales han de constituirse en objetivos de la educación universitaria? Se trata de una dimensión de la formación de la persona que se ha venido desarrollando o conformando en distintos ámbitos: familia, escuela, actividades de tiempo libre, grupos asociativos en que se participa, y que ha recibido fuerte influencia de la cultura de los ambientes en que se vive y de los medios de comunicación. Como expone Blunden (1996), la adquisición de competencias es compleja y cíclica, más que lineal o modular como pretenden ciertos enfoques conductistas. Esto es especialmente relevante en la adquisición de competencias genéricas y cualidades personales. Puede que se posea ya un buen nivel de competencias personales y cualidades genéricas cuando se accede a la universidad, pero siempre es posible incrementarlas y mejorarlas.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

¿Se consideran los alumnos poseedores de un buen nivel de competencias genéricas? ¿Realmente los alumnos identifican estas competencias como muy importantes en su preparación profesional? ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre la influencia ejercida por la universidad en el incremento o mejora de sus competencias genéricas? Y los profesores, ¿identifican estas competencias como muy importantes en la preparación profesional de los alumnos? ¿En qué medida asumen y estimulan esta dimensión formativa desde su docencia y acción tutorial? ¿Hay acuerdo entre la perspectiva de los alumnos y los profesores?

Nos proponemos, en primer lugar, precisar o delimitar qué son las competencias genéricas que el universitario, a modo de valor añadido, debiera incorporar a su formación profesional. Elaboramos una propuesta estructurada de cuáles consideramos que debieran ser estas competencias. Analizamos los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario a alumnos y profesores de los estudios de Ciencias Empresariales de la Universidad de Girona. Presentamos las conclusiones de este estudio empírico. Y, finalmente, apuntamos estrategias, metodologías o vías de incorporación de esta dimensión formativa en los estudios universitarios.

PRECISIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES

Se da una notable imprecisión terminológica: «habilidades», «destrezas», «atributos», «competencias», «cualidades», incluso «capacidades» son términos a veces usados como sinónimos. La complejidad aumenta cuando se las adjetiva como «nucleares», «clave», «básicas», «motoras», «cognitivas», «técnicas», «sociales», «ocupacionales», «genéricas», «personales», «transferibles», «de vida»,...

La noción de habilidad es problemática. Las habilidades o destrezas son características perceptivas, motoras, manuales, intelectuales y sociales o una combinación de distintos tipos puestas, en juego en la realización de una actividad laboral que facilitan que una persona encuentre, y conserve un trabajo u ocupación. Incluye conocimientos, saber hacer, actitudes, comportamientos. Se definen por la relación entre las potencialidades de la persona y los requisitos del trabajo a realizar.

Como se apunta en el Informe Delors (Delors, 1996:79), en lugar de cualificación, todavía muy impregnada de la idea de habilidad material, los empresarios reclaman cada vez más la «competencia», que es una especie de composición propia de cada individuo que combina la capacitación y cualificación, adquirida por la formación técnica y profesional, con el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo... En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.

Al establecer clasificaciones de las competencias –físicas, motrices, intelectuales, interpersonales, creativas,...– es conveniente adoptar la perspectiva de considerarlas no tanto dimensiones discretas de la persona, sino interrelacionadas y con un soporte mutuo. Las dimensiones intelectual o cognitiva, sensorio-motriz, y emotiva constituyen configuraciones en las actuaciones de la persona en diferentes contextos.

En las competencias profesionales podemos hacer una distinción entre teoría y práctica. La competencia «teórica» incorpora el saber cognitivo que abarca competencias académicas básicas (posesión de los contenidos básicos de las materias o asignaturas escolares) y el dominio de saberes científicos específicos para el ejercicio profesional. La competencia «práctica» incorpora el saber hacer propio de la profesión, es decir, la técnica o dominio de las funciones y actividades que se realizan en una ocupación.

Queda un tercer saber «comportamental» constituido por las *competencias genéricas*. Son atributos personales de carácter cognitivo, social, actitudinal o valorativo que enriquecen el comportamiento profesional. En sentido estricto, no son imprescindibles para el ejercicio profesional; pero, en la práctica, se convierten en elemento diferenciador al añadir valor cualitativo al candidato a un puesto de trabajo o en la conservación y promoción en una ocupación.

Tanto las competencias de carácter teórico y práctico como las competencias de carácter comportamental pueden ser *transferibles* cuando son competencias funcionales requeridas en situaciones diferentes y los individuos pueden utilizarlas

para realizar tareas o resolver problemas. Las denominamos *transferibles* por ser generalizables y aplicables a un amplio rango de contextos.

UNA PROPUESTA DE COMPETENCIAS GENÉRICAS Y CUALIDADES PERSONALES

La lista de competencias para el trabajo es hoy por hoy casi ilimitada. La ausencia de una lista universal se debe a una falta de acuerdo entre investigadores. La delimitación de una propuesta debe seguir un proceso inductivo.

Sigue a continuación una breve revisión de tres documentos que nos han resultado de especial interés para estructurar una propuesta de competencias genéricas:

El informe *21st Century Skills for 21st Century Jobs* (1999) indica que los empleadores buscan empleados con un portafolio que ponga en evidencia la posesión conjunta de cuatro tipos de competencias: básicas, técnicas, organizativas, y otras competencias propias de la compañía:

- Las competencias básicas incluyen lectura, escritura y dominio de la informática a nivel de usuario, así como la voluntad de seguir aprendiendo. Se adquieren en la instrucción académica básica.
- Las competencias técnicas se refieren al dominio en las sucesivas generaciones de las tecnologías de la información, las telecomunicaciones y la manufactura.
- Competencias organizativas son las derivadas tanto de los cambios en la organización y gestión de las empresas como de la interacción empleado-cliente. Incluyen competencias de comunicación, competencias analíticas, adaptabilidad, saber resolver problemas de modo creativo, competencias interpersonales, de trabajo en equipo o en grupo, competencias para negociar e influir, habilidad para la autodirección con alta autoestima e iniciativa, efectividad en el liderazgo.
- Competencias específicas de la compañía: Aquellas que son relevantes para el proceso de producción y distribución de los productos o servicios de la empresa u organización y persiguen una continuada mejora y competitividad.

Working (Maduschke,K.M. and Grummon, T.H., 1996) es una herramienta de diagnóstico y, a la vez, prescriptiva, ya que en función de los resultados los profesores pueden diseñar instrucción para desarrollar en los estudiantes estrategias para alcanzar el éxito en el puesto de trabajo. Va dirigido a estudiantes de *college* o universidad. Cada una de las nueve escalas evalúa uno de los constructos clave, que denominan competencias esenciales y transferibles:

- Ser diligente, con buena disposición hacia el trabajo; trabajar en equipo; persistencia en la tarea hasta completarla satisfactoriamente; asumir un sentido de calidad invirtiendo la energía y tiempo necesario para producir un trabajo bien hecho; disposición a aprender a lo largo de la vida sea en ámbitos formales de escuela o por otras vías; adaptarse al cambio, ser flexible; mejorar permanentemente la capacidad de resolver problemas; comprender el propio proceso de aprendizaje o de procesar la información; y comprensión de sistemas organizativos.

La Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills en un informe preparado en 1990, preparatorio a la elaboración del más divulgado Informe SCANS de 1991, revisa los enfoques previos sobre competencias para el trabajo en el que se recogen trabajos elaborados básicamente por psicólogos industriales, orientadores profesionales u organizaciones empresariales.

De una parte las listas se centran en *tareas* y *actividades* características observables de la actuación del trabajador en la práctica de una ocupación. La «tarea» se define por el resultado, ej.: reparar una tostadora. La «actividad» tiene carácter más analítico, atiende al proceso. Un conjunto de actividades son necesarias para realizar una tarea. Una misma actividad puede ser componente de diferentes tareas. Y, de otra parte, en *competencias (o atributos)* que se requieren para ejercerlas.

El Informe SCANS (US Depart.of Labour, 1991) distingue entre competencias, habilidades de base, habilidades de pensamiento y cualidades personales. Establece la siguiente subdivisión de estas cuatro categorías:

- Competencias
  - Recursos (Gestionar tiempo, gestionar dinero, materiales y recursos humanos).
  - Información (Adquirir y evaluar, organizar y guardar, interpretar y comunicar información, uso de computadores para procesar información).
  - Relación interpersonal (Participar como miembro de un equipo, enseñar a los demás y ayudarles a aprender, servir a los clientes, ejercer liderazgo, negociar para adoptar una decisión, trabajar con personas de diversas culturas).
  - Sistemas. (Comprensión de sistemas, seguimiento y corrección del funcionamiento o la actuación de sistemas, diseño y mejora de sistemas).
  - Tecnología (Selección de la tecnología, aplicación de la tecnología a las tareas, mantenimiento e identificación de problemas en la tecnología utilizada).
- Habilidades de base (Lectura; escritura; aritmética; escuchar, captar, interpretar).
- Habilidades de pensamiento (Hablar, pensamiento creativo, toma de decisiones, solución de problemas, representación mental: planos, receta de cocina, esquema, etc.).
- Cualidades personales (Responsabilidad, sociabilidad, autogestión).

Tras una amplia consulta, (además de las referencias que acabamos de mencionar: Cairns, 1996; de Ansorena, 1996; Allan, 1996: Lankard, 1987; Phillippi, R.H. & Banta, T.W. 1994; Miles, 1994 y 1996; Block, D.P.,1996; Kendall, J.S. and Manzano, R.J.,1997) y después de sucesivas reelaboraciones hemos establecido la propuesta de competencias genéricas que presentamos en el cuadro I.

Establecemos la distinción entre competencias genéricas y cualidades personales –inspirada en SCANS– considerando que las competencias pertenecen preferentemente al *dominio cognitivo-social* de la actuación del individuo, mientras que las cualidades se vinculan más al dominio emotivo-ético. [En el manual *Career Path Planner for Secondary Students,* publicado en 1998 por el Institute for Workforce Education y el Instructional Materials Laboratory de la Universidad de Missouri-Columbia, se hace la distinción entre *transferible skills* (las cinco competencias de SCANS) y *personal work readiness skills o personal work etics,* como el conjunto de creencias y características con que cada uno actúa e interacciona con su entorno de trabajo, que equivale a una versión ampliada de las cualidades personales del SCANS].

Las características personales que hemos denominado «cualidades personales» las encontramos a menudo incorporadas a programas de mejora de la inteligencia emocional o de educación del carácter que tanto han proliferado los últimos años, (Akin,T. et alt, 1995, Covey, S., 1990).

En lugar de dar una definición conceptual de cada una de las competencias hemos clarificado su significado aportando ejemplos de acciones que ponen de manifiesto la posesión de la competencia. Las cualidades personales se explicitan con mayor extensión. (Más adelante se explica el proceso de colaboración que nos permitió la selección de los ejemplos más pertinentes).

CUADRO I

Propuesta de competencias genéricas y cualidades personales.

COMPETENCIAS GENÉRICAS
Planificación, organización y gestión. – Distribución del tiempo. Ordenar actividades o tareas a realizar según la importancia otorgada. Priorizar demandas. Establecer plazos, organizar agenda y horarios para realizar tareas sin malgastar tiempo. – Administración y gestión de dinero: Preparar presupuestos, estimar costos, gestionar gastos, diseñar estrategias de ahorro.
Creatividad. – Tener imaginación, saber combinar ideas o informaciones de manera original. – Crear enfoques innovadores para tratar de encontrar respuestas a cuestiones o situaciones complejas.
Toma de decisiones y resolución de problemas. – Saber tomar decisiones en las que se equilibre la racionalidad con la intuición. – Solución de problemas: Saber clarificar el problema, analizar las causas, identificar alternativas de solución, seleccionar la más idónea y evaluar la efectividad de la solución adoptada.
Selección y uso de la información. – Obtención de información relevante: Conocer las fuentes donde conseguir la información (oral, escrita, gráfica, etc.) que precisamos. Evaluar y seleccionar la información que nos es apropiada. – Saber clasificar y archivar información disponible para facilitar un fácil acceso cuando necesitemos recuperarla. – Saber seleccionar la mejor manera de transmitir información: uso del canal idóneo (oral, escrito, pictórico, etc), escoger el formato de presentación más conveniente, etc.
Habilidades de pensamiento. – Utilizar de manera efectiva los procesos mentales de comparación, contraste y clasificación que se basan en la identificación de semejanzas y diferencias. – Juzgar la validez o consistencia de los argumentos con que se defiende una postura. Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.
Comprensión de sistemas. (*Sistema: Conjunto de elementos o unidades interdependientes diseñado para actuar conjuntamente y conseguir un propósito específico.)* – Comprensión de sistemas sociales: Conocer los códigos de funcionamento –formales o informales– y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresa, institución, asociación, etc) y actuar correctamente en su seno. – Comprensión de sistemas tecnológicos: Comprender las diferentes partes de un sistema tecnológico (motor, mecanismo o aparato, proceso de fabricación, etc.) y la interacción entre las partes.
Comunicación. – Saber expresarse con claridad en la redacción de escritos o informes y en conversaciones o debates, adecuando el estilo de lenguaje al interlocutor o al auditorio. – Ser capaz de hablar en público acompañando el mensaje oral de los oportunos recursos no verbales (gesticulación, postura, etc).
Liderazgo. – Presidir una reunión: Evitar digresiones en las intervenciones o enfrentamientos. Hacer que se respeten los turnos de opinión, de réplica y de contrarréplica. – Asumir papeles en que se actúa influyendo en los demás: actuar como a líder, guía, supervisor, director, etc.
Relación interpersonal. – Escuchar y respetar las opiniones de los otros. Actitud empática de «saberse poner en el lugar del otro». – Entenderse bien con personas de procedencia cultural diversa: Trabajar bien con personas de etnia, religión, cultura o formación educativa diferente. Reconocer sus problemas y respetar sus derechos.
Trabajo en equipo. – Participación como miembro de un equipo: Aportar ideas, sugerencias y esfuerzo al proyecto de grupo. Hacerse propios los objectivos definidos por el grupo y compartir las tareas necesarias para alcanzarlos. – Participación en reuniones de grupo: Saber escuchar y saber hacer uso de la palabra oportunamente con intervenciones positivas y constructivas.

CUADRO I

Propuesta de competencias genéricas y cualidades personales. (continuación)

COMPETENCIAS GENÉRICAS
Autodirección y autoformación. – Disponibilidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. – Orientación hacia la calidad: Sentirse orgulloso/a de hacer las cosas bien. – Estar al día en el conocimiento de las innovaciones del propio campo profesional y saber analizar las tendencias de futuro.
Autopromoción. – Desarrollar estrategias para promocionarse. «Saberse vender». – Ofrecer una imagen positiva: Procurar ofrecer un buen aspecto o apariencia personal (vestir apropiadamente, ser esmerado y cuidadoso, trato cortés, etc)
Adaptabilidad al cambio. – No temer los cambios. Flexibilidad para adaptarse a nuevas circustancias, situaciones u organizaciones. – Modificar la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surjan dificultades, nuevas informaciones o cambios en el entorno.
CUALIDADES PERSONALES
• Buena autoestima. Confianza en sí mismo/a.
• Atribuirse la parte justa en los éxitos o fracasos: Considerar que son consecuencia de las propias decisiones y actuaciones (apropiadas o erróneas).
• Asertividad: Ser positivo/a evitando tanto la sumisión como la agresividad. No adoptar actitudes defensivas ni violentas.
• Control del estrés: Saber soportar la reacción física y mental generada por determinados acontecimientos o situaciones.
• Honestidad, integridad, comportamiento ético. Coherencia entre «lo que se dice» y «lo que se hace».
• Ser una persona responsable, formal, en quien se puede confiar.
• Persistencia, constancia: Implicarse y dedicar el esfuerzo necesario en la ejecución de una tarea hasta haberla completado satisfactoriamente.

Puede constatarse que no hemos incorporado las competencias básicas (lectura, escritura, cálculo, ...) que aparecen en muchos documentos consultados, al entender que su dominio instrumental ya se ha adquirido en niveles educativos previos a la universidad y su perfeccionamiento funcional se produce en los aprendizajes académicos de todas las materias o asignaturas.

Sugerimos una categorización o agrupamiento entre las trece competencias genéricas delimitando cuatro bloques o *clusters*. Pretendemos con ello una mejor sistematización y hacer más coherente el conjunto de competencias a estudiar y fomentar. Con todo, somos conscientes de la dificultad que comporta y advertimos que tiene carácter provisional.

Siguiendo el orden en que las hemos presentado, el primero y segundo bloques tienen un carácter eminentemente cognitivo y fundamentado en las potencialidades de aprendizaje -saber y saber hacer- de cada persona. Primer bloque: «Planificación, organización y gestión», «Creatividad» y «Toma de decisiones y resolución de conflictos» son competencias esenciales en el saberse desenvolver en los roles de la vida y en especial en el rol del trabajo.

Segundo bloque: «Selección y uso de la información», «Habilidades de pensamiento», «Comprensión de sistemas», y «Co-

municación«. Se caracterizan por su vinculación al curriculum instructivo de las diversas áreas o asignaturas de cada nivel educativo.

El tercer bloque reúne competencias con un fuerte componente social: «Liderazgo», «Relación interpersonal», y «Trabajo en equipo».

El último *cluster* o subgrupo, «Autodirección y autoformación», «Autopromoción», y «Adaptación al cambio», podríamos caracterizarlo como de motivación o buena disposición para el trabajo. Se da un mayor componente actitudinal que en los anteriores y es próximo a las cualidades personales.

En las siete cualidades personales distinguimos dos bloques: «Buena autoestima, autoconfianza», «Atribución justa de resultados», «Asertividad» y «Control del estrés» son aspectos de la actuación de las personas en que hay un fuerte componente emocional.

El segundo bloque integrado por «Honestidad, integridad», «Responsabilidad, formalidad» y «Persistencia, constancia», añade la dimensión ética de la actuación personal.

Dar a esta propuesta una configuración o estructura es un reto complejo por cuanto las diferencias a menudo son mínimas y subjetivas y se hace difícil deslindar campos. Alcanzar la estructura satisfactoria es difícil. Tras establecer subgrupos de competencias y de cualidades, nos encontraremos con muchas interrelaciones e influencias mutuas entre ellas. En el mundo real lo cognitivo, social, emotivo y ético se da de modo integrado:

Por ejemplo, «Liderazgo» es considerado a veces como un concepto inclusor de bastantes de las competencias que relacionamos en nuestra propuesta. (En el instrumento de diagnóstico *Leadership Development Needs Assessment,* LEADNA, elaborado el 1997 per Westinhouse Electric Corporation, se incluyen distintos componentes del liderazgo: estrategias para planificar el futuro, comunicación, conocimiento de las funciones de su organización y amplitud de miras, apertura a nuevos aprendizajes, influencia, relación interpersonal, saber delegar, saber priorizar, integridad, inspirar confianza).

Otro ejemplo, la influencia mutua entre las 'Habilidades de pensamiento« y 'Toma de decisiones«: El pensamiento interpretativo o empírico (sobre datos, hechos, acontecimientos o situaciones), el pensamiento conceptual, (aplicado a conceptos) y el pensamiento abstracto o teórico (leyes, modelos, teorías, principios) sirve como herramienta para la toma de decisiones y para resolver problemas si éstos son de orden intelectual. Si son de orden emotivo influyen además los sentimientos.

Como ejemplifica Perry (1994) al analizar el informe SCANS, el éxito en saber seleccionar y aplicar tecnología vendrá determinado por el conocimiento de las operaciones matemáticas y capacidad de razonar que la persona posea. La capacidad de comunicar la comprensión de sistemas complejos, sea como manager o como trabajador especialista, dependerá de la capacidad de escribir, hablar y escuchar. Una persona puede poseer las competencias interpersonales para negociar dentro o fuera del lugar de trabajo, pero si no se es íntegro y honesto los esfuerzos para acercar posiciones, o cerrar tratos, no serán exitosos.

ESTUDIO EMPÍRICO

MÉTODO

El estudio empírico que presentamos se centra en el análisis de las opiniones de alumnos de último curso y los profesores de la diplomatura de Ciencias Empresariales de la Universidad de Girona. Optamos por esta diplomatura por considerar que sus titulados procuran emplearse preferentemente en la empresa privada o autoemplearse. Parece que en el proceso de inserción laboral la empresa privada valora mejor las competencias genéricas y las cualidades personales que en la selección de candidatos mediante oposición propio de la Administración. Influyeron también condicionantes de orden práctico como amplitud de la muestra y facilidad de reco-

gida de datos en sesiones de clase de asignaturas troncales.

La muestra

Atendiendo a las variables registradas en la cabecera del cuestionario la descripción de la muestra de alumnos y de profesores es la siguiente:

ALUMNOS (n= 219)

- Sexo: 106 hombres (48 %) y 113 mujeres (52 %).
- Edad: 64 % entre 21 y 22 años, 27 % entre 23 y 25 años, y 9% tienen 26 o más.
- Tiempo invertido en completar la diplomatura: 3 años, el 47 %; 4 años, el 39 %: 5 años, el 9 % ; y 6 años o más, sólo el 5 %.
- Valoración de la formación profesional recibida: Poco adecuada, con déficits y carencias, el 43 %; bastante adecuada, 52 %; muy adecuada, 5 %.
- Compaginar el trabajo en una empresa o institución con los estudios: No, el 29 %; sí, de manera esporádica, el 33 %; sí, con dedicación de menos de 10 horas semanales, el 5%; sí, con dedicación de entre 11 y 20 horas semanales, el 11 %; y con dedicación superior a las 20 h/s, el 22 %.

ROFESORES (n= 35)

- Sexo: 18 profesores (52 %) y 17 profesoras (48 %).
- Tiempo de experiencia como docente en la titulación: inferior a 3 años, el 20 %; entre 3 y 6 años, el 26 % y superior a 6 años, el 54 %.
- Tipo de asignatura que imparten: De fundamentación o teórica, el 32 %; práctica o aplicada, el 23 %; y, simultáneamente de fundamentación y aplicada, el 45 %.
- Experiencia en el ámbito empresarial (Compaginar la docencia con la vinculación al mundo empresarial): Sólo indica «mucha experiencia» uno de los profesores (3 %); bastante experiencia, 34 %: y escasa experiencia, el 63 %.

El cuestionario

Este tipo de cuestionarios requieren las condiciones de exhaustividad y parsimonia: que se abarque todo el campo de estudio y que su cumplimentación pueda realizarse en un tiempo prudencial que no provoque cansancio y desmotivación.

El proceso de elaboración del cuestionario parte de la propuesta de competencias genéricas y de cualidades personales antes presentada.

Se recabó la ayuda de un equipo de expertos para que actuaran como jueces: 10 eran profesores de Ciencias Empresariales y 5 profesores de Pedagogía o Psicología con experiencia docente e investigadora en orientación profesional e inserción laboral.

Se les presentó la relación de enunciados de las trece competencias genéricas más otro enunciado con la denominación de «cualidades personales», seguida de una extensa lista de acciones que operativizaban competencias o cualidades. Recibieron la consigna de asignar a cada ítem de esta lista el nombre de la competencia que consideraban que ejemplificaba o bien «cualidades personales» si consideraban que el ejemplo se correspondía con aquella categoría[1].

Los resultados nos permitieron aportar para cada competencia los dos ejemplos

(1) Hemos optado por una categorización conceptual a priori fundamenada en al opinión de jueces, en lugar de construir el cuestionario tomado como ítems cada una de las acciones que ejemplifican competencias o cualidades para luego determinar los factores a posteriori. Dada la considerable cantidad de ítems a reducir la muestra de alumnos debiera ser mucho más amplia que la que se dispone en este estudio para ser válidos los resultados del análisis factorial.

en que se producía mayor acuerdo entre los jueces. En algún caso se seleccionó un tercer ejemplo para completar plenamente la amplitud de significado que otorgamos a la denominación de la competencia. Así, varios ítems de la lista inicial no se incorporaron a la propuesta presentada.

En la cumplimentación del cuestionario, los alumnos debían hacer tres valoraciones para cada competencia y cualidad en una escala tipo Likert de 1 (mínima) a 5 (máxima): a) En qué grado *poseen* la competencia o cualidad, b) La *importancia* que le atribuyen en relación al ejercicio de ocupaciones propias del perfil profesional del Diplomado en Ciencias Empresariales, y c) La ayuda o *influencia* recibida de la universidad para favorecer o mejorar la posesión de la competencia o cualidad.

Los profesores debían hacer sólo dos valoraciones: a) La *importancia* que le atribuyen en relación al ejercicio de ocupaciones propias del perfil profesional del Diplomado en Ciencias Empresariales, y b) la *influencia* o incidencia a través de las clases de su assignatura o en las sesiones de tutoría para favorecer o mejorar la posesión de la competencia o cualidad en los estudiantes.

Una primera redacción provisional se aplicó a un grupo de alumnos de 2º curso de Ciencias Empresariales para detectar posibles problemas de comprensión en la redacción de los ítems. Se efectuaron ligeras correcciones lingüísticas y de estilo.

La versión definitiva del cuestionario incorpora una primera página de presentación, motivación e instrucciones. Se aplicó en el último trimestre del curso 98-99.

Análisis factorial del cuestionario

El análisis de las correlaciones entre las valoraciones que los alumnos atribuyen a las competencias y cualidades atendiendo a la importancia en su perfil profesional se presenta en la tabla I.

En general se da una fuerte correlación entre todas las variables: del total de 190 interacciones (casillas de la matriz, excluidas las de valor 1), 123 (64,7%) son significativas al nivel de significación de 0,001; 46 (24,3%) al nivel α= 0,01; 14 (7,4%) al nivel α=0,05, y sólo se dan 7 correlaciones no significativas (3,6%).

Entre las competencias de un mismo bloque se dan correlaciones altas; no obstante, se detectan algunas competencias que correlacionan en alto grado con otras de bloques o *clusters* distintos («Comunicación», «Trabajo en equipo», «Autodirección y autoformación» y «Adaptabilidad al cambio»).

Las intercorrelaciones entre las siete cualidades personales son elevadas, pero también se dan correlaciones altas entre éstas y algunas de las competencias genéricas como «Relación interpersonal», «Adaptabilidad al cambio» y «Autodirección y autoformación».

El cálculo de las correlaciones a partir de las valoraciones del grupo de profesores, –no se reproduce la matriz para evitar una sobrecarga de tablas–, permite constatar también que se dan altas correlaciones entre las siete cualidades personales, igualmente se dan correlaciones altas entre éstas y alguna de las competencias genéricas, especialmente «Adaptabilidad al cambio». Asimismo, en el subgrupo de las competencias genéricas, las que ofrecen correlaciones más destacadas son «Adaptabilidad al cambio», «Autodirección y autoformación» y «Comunicación».

Se han sometido las valoraciones de los alumnos a la prueba de componentes idénticos obteniendo los factores que se indican en las tablas II y III: (No se ha realizado el análisis factorial con las valoraciones de los profesores puesto que la muestra es demasiado reducida para las variables que se pretende simplificar).

El subgrupo de competencias de carácter instructivo «Habilidades de pensamiento», «Comprensión de sistemas» y «Selección y uso de la información» se ubi-

can en un mismo factor en el que también se ubica «Relaciones interpersonales» si bien casi con el mismo coeficiente de saturación en el primer factor. En el primer factor se incluyen las otras dos variables de carácter social, «Liderazgo» y «Trabajo en equipo».

TABLA I

Matriz de intercorrelaciones entre todas las competencias y cualidades que componen el cuestionario

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Planific., organiz. y gestión	1	,185 **	,357 ***	,275 ***	,155 *	,179 **	,214 **	,210 **	,193 **	,301 ***	,246 ***	,195 **	,194 **	,243 ***	,130	,151 *	,252 ***	,076	,143 *	,280 ***
2. Creatividad		1	,231 ***	,298 ***	,181 **	,192 **	,356 ***	,316 ***	,177 **	,327 ***	,256 ***	,196 **	,139 *	,267 ***	,063	,131	,142 *	,164 *	,248 ***	,217 **
3. Toma de decis./ Resol.probl.			1	,293 ***	,215 **	,261 ***	,320 ***	,273 ***	,227 **	,380 ***	,374 ***	,179 **	,322 ***	,221 **	,163 *	,281 ***	,299 ***	,203 **	,287 ***	,199 **
4. Selec.y uso de la información				1	,359 ***	,302 ***	,397 ***	,246 ***	,220 **	,250 ***	,436 ***	,169 *	,301 ***	,276 ***	,250 ***	,215 **	,286 ***	,326 ***	,281 ***	,373 ***
5. Habilidades de pensamiento					1	,390 ***	,210 **	,291 ***	,274 **	,203 **	,271 ***	,134 *	,340 ***	,228 **	,260 ***	,125	,253 ***	,228 **	,203 **	,200 **
6. Comprensión de sistemas						1	,253 ***	,232 ***	,289 ***	,193 **	,246 ***	,140 *	,208 **	,178 **	,173 *	,150 *	,256 ***	,246 ***	,222 **	,275 ***
7. Comunicación							1	,360 ***	,312 ***	,289 ***	,421 ***	,253 ***	,271 ***	,324 ***	,195 **	,240 ***	,238 ***	,216 **	,261 ***	,310 ***
8. Liderazgo								1	,259 ***	,307 ***	,248 ***	,288 ***	,249 ***	,184 **	,055	,266 ***	,190 **	,166 *	,223 **	,206 **
9. Relación interper-sonal									1	,369 ***	,308 ***	,186 **	,202 **	,338 ***	,330 ***	,409 ***	,328 ***	,382 ***	,397 ***	,372 ***
10.Trabajo en equipo										1	,242 ***	,187 **	,128	,229 **	,190 **	,286 ***	,199 **	,288 ***	,220 **	,305 ***
11.Autodirección y autoformación											1	,263 ***	,418 ***	,382 ***	,251 ***	,268 ***	,267 ***	,313 ***	,341 ***	,398 ***
12.Autopromoción												1	,407 ***	,394 ***	,176 **	,208 **	,141 **	,217 **	,272 ***	,271 ***
13.Adaptabilidad al cambio													1	,348 ***	,403 ***	,325 ***	,270 ***	,233 ***	,237 ***	,381 ***
14.Buena autoestima														1	,350 ***	,325 ***	,318 ***	,293 ***	,441 ***	,376 ***
15.Atribución positiva															1	,423 ***	,330 ***	,344 ***	,376 ***	,414 ***
16.Asertividad																1	,309 ***	,475 ***	,344 ***	,412 ***
17.Control del estrés																	1	,301 ***	,371 ***	,456 ***
18.Honestidad, integridad, comport. ético																		1	,524 ***	,453 ***
19.Responsabilidad, formalidad.																			1	,372 ***
20. Persistencia, constancia.																				1

*** = significación al nivel 0,001.
** = significación al nivel 0,01.
* = significación al nivel 0,05.

TABLA II

Análisis factorial. Competencias genéricas. Alumnos. Valoración importancia

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Creatividad	,734			
Liderazgo	,641			
Trabajo en equipo	,572		,510	
Comunicación	,556			
Habilidades de pensamiento		,780		
Comprensión de sistemas		,738		
Selección y uso de la información		,505		
Relaciones interpersonales	,405	,411		
Planificación, organización, gestión.			,781	
Toma decisiones y resol. problemas			,705	
Adaptación al cambio				,780
Autopromoción				,744
Autodirección, autoformación.				,485

(Varianza explicada : 56,51 %)

TABLA III

Análisis factorial. Cualidades personales. Alumnos. Valoración importancia

	Factor 1	Factor 2
Honestidad, integridad	,836	
Atribución	,749	
Responsabilidad, formalidad	,600	,409
Asertividad	,517	,421
Control del estrés		,859
Persistencia, constancia	,423	,625
Autoestima		,608

(Varianza explicada : 58,16 %)

«Planificación, organización y gestión» y «Toma de decisiones y resolución de problemas« configuran el tercer factor. La competencia «Creatividad» que habíamos incorporado a este *cluster* o subgrupo se sitúa en otro factor.

Las competencias conceptualizadas como «motivación o buena disposición para el trabajo» constituyen el cuarto factor claramente coincidente con la estructura conceptual establecida.

Así pues, «Comunicación» y «Creatividad» son competencias que quedan situadas de modo atípico.

En cuanto a las cualidades personales, al solicitar dos factores en el análisis factorial, la agrupación que se produce difiere de la configuración teórica establecida.

Esta situación quizá se explique porque las dimensiones emotivas y éticas se dan muy entrelazadas.

La validación de las categorías o bloques de competencias genéricas y cualidades personales establecidas en la propuesta exigiría más amplia y específica investigación. En esta aproximación se pone de manifiesto que, sin ser del todo plausible, la estructura conceptual establecida y la agrupación factorial no se alejan demasiado. Mantenemos aquella categorización en los análisis posteriores.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE RESULTADOS

VALORACIONES OTORGADAS EN LAS DISTINTAS ESCALAS. ESTUDIO DE FRECUENCIAS

Una primera descripción de las valoraciones otorgadas en los ítems del cuestionario se recoge en la tabla IV.

TABLA IV

Frecuencias globales y porcentajes de las valoraciones otorgadas en el cuestionario

COMPETENCIAS GENÉRICAS (13 ítems)															
Alumnos (n: 219)															
	Posesión competencia					Importancia					Influencia en la formación				
Valor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
nº fr.	51	379	983	1050	384	14	77	449	1250	1057	484	707	972	547	137
%	*1,8*	*13,3*	*34,5*	*36,9*	*13,5*	*0,5*	*2,7*	*15,8*	*43,9*	*37,1*	*17*	*24,8*	*34,2*	*19,2*	*4,8*
Profesores (n: 35)															
nº fr.						4	22	83	183	163	46	78	129	140	62
%						*1*	*4,8*	*18,2*	*40,2*	*35,8*	*10,1*	*17,1*	*28,4*	*30,8*	*13,6*
CUALIDADES PERSONALES (7 ítems)															
Alumnos (n: 219)															
	Posesión cualidad					Importancia					Influencia en la formación				
Valor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
nº fr.	24	112	347	645	405	8	43	201	526	755	421	427	464	179	42
%	*1,6*	*7,3*	*22,6*	*42,1*	*26,4*	*0,5*	*2,8*	*13,1*	*34,3*	*49,3*	*27,5*	*27,8*	*30,3*	*11,7*	*2,7*
Profesores (n: 35)															
nº fr.						2	8	46	102	87	32	72	78	41	22
%						*0,8*	*3,3*	*18,8*	*41,6*	*35,5*	*13,1*	*29,4*	*31,8*	*16,7*	*9*

En las valoraciones de la *posesión* de la competencia o cualidad la opción 1 de la escala (posesión mínima) es casi inexistente y en la valoración de la importancia las frecuencias claramente se acumulan en los tres niveles más altos de la escala. Las valoraciones de *influencia* son más diversificadas.

De manera directa se constata el fuerte paralelismo en los porcentajes de las frecuencias de los valores asignados por alumnos y profesores en cuanto a importancia, lo cual no se produce cuando valoran la *influencia* recibida o ejercida.

Los alumnos tienden a una valoración más baja de la *«influencia recibida»* que la valoración de los profesores respecto de la *«influencia ejercida»*. Esta diferencia es más destacada en las cualidades personales que en las competencias.

Completamos el análisis descriptivo en los dos apartados siguientes.

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DE LOS ALUMNOS Y LAS DE LOS PROFESORES ATENDIENDO A LAS DIVERSAS VARIABLES DE CLASIFICACIÓN

Alumnos

– Variable: Sexo.

En las valoraciones acerca de la posesión de las competencias y cualidades se registran diferencias significativas en «Selección y uso de la información» (α= .05) y en «Persistencia» (α=.01) con medias mayores en las alumnas, y en «Comprensión de sistemas« (α=.01), «Habilidades de pensamiento» (α=.01) y «Liderazgo» (α=.05), con medias superiores en los alumnos. En la valoración de la importancia, las alumnas otorgan valoraciones significativamente más altas en «Comunicación» (α=.01), «Asertividad» (α=.01) y «Persistencia» (α=.05), los alumnos otorgan valoraciones más altas en «Habilidades de pensamiento« (α=.05). Al valorar la influencia recibida las mujeres destacan en «Creatividad» (α=.05) y «Liderazgo» (α=.05).

En conjunto, no apreciamos que la variable sexo delimite alguna constante o patrón en las valoraciones.

– Variable: Edad (Hemos simplificado las categorías: «edad normal» –20, 21 y 22 años– y «mayores» –23 a 26 o más años–)

Sólo encontramos diferencia significativa en una valoración: los «mayores» dan más *importancia* a la competencia 'Creatividad« (α=.05).

– Variable: Duración de los estudios. (También reducida a dos categorías: «duración normal» –3 años– y «duración prolongada» –más de tres años–)

Siempre con valoraciones más altas en los alumnos de «duración normal», se dan diferencias significativas cuando se valora la *posesión,* en «Liderazgo» (α=.05), «Autoformación y autodirección» (α=.05), y «Persistencia» (α=.01); cuando se valora la importancia, en «Liderazgo» (α=.05), «Autodirección y autoformación» (α=.01) y «Adaptabilidad al cambio» (α=.01) ; y en «Liderazgo» (α=.05) cuando se valora la *influencia* recibida.

Las situaciones semejantes entre las valoraciones de posesión e importancia pueden explicarse por la notable correlación entre ambas valoraciones, como se verá más adelante. Que las diferencias registradas sean todas a favor de los alumnos que habrán cursado la carrera en el período normal de tres años podría justificar la hipótesis que los alumnos que completan la carrera en más de tres años muestran menor preocupación por las competencias genéricas y las cualidades personales, aunque los pocos casos registrados no lo avalan suficientemente.

– Variable: Valoración de la formación recibida (Agrupados en «Bastante y muy adecuada» y en «Poco adecuada»)

No se registra ninguna diferencia significativa en las valoraciones de posesión y de importancia. En cambio, consecuentes con su opinión acerca de la formación global recibida en la diplomatura, los que se agrupan en «poco adecuada» valoran la influencia ejercida por la universidad de modo significativamente inferior o los que se sitúan en la categoría de «Bastante y muy adecuada» en todas las competencias, excepto en «Selección y uso de la información», y en todas las cualidades personales, excepto en «Control del estrés». (Casi en todos los casos α= .01).

– Variable: Compaginar trabajo y estudios (Dos categorías: «No trabajan o lo hacen esporádicamente», y «Sí trabajan con dedicación horaria semanal desde inferior a 10 horas hasta superior a 20 horas»).

Este segundo grupo, los que sí trabajan, dan valoraciones significativamente

superiores al valorar la *posesión* de las competencias en «Comprensión de sistemas» (α=.05) y «Autodirección y autoformación» (α=.01). También atribuyen mayor *importancia* a «Autopromoción y autodirección» (α=.05). Respecto de la influencia recibida, los que no trabajan o lo hacen esporádicamente consideran haber recibido mayor *influencia* en «Atribución justa de éxitos o fracasos» (α=.05).

En conjunto son resultados dispersos y poco concluyentes para determinar una línea de influencia desde esta variable.

Profesores

– Variable: Sexo:

Aquí se dan las diferencias significativas más destacadas. Las profesoras valoran más la *importancia* de las competencias y cualidades que los profesores. Hay significación en «Planificación, organización y gestión» (α=.05), «Creatividad» (α=.05), «Liderazgo» (α=.01), «Trabajo en equipo» (α=.01), «Autodirección y autoformación» (α=.01), «Autopromoción» (α=.05), «Adaptación al cambio» (α=.05), «Control del estrés» (α= .05), «Honestidad», «Responsabilidad» (α= .05) y «Persistencia» (α= .05).

Quizá sea atribuible a una mayor sensibilización de las profesoras hacia esta dimensión formativa. En las valoraciones de la *influencia* que han podido ejercer desde su asignatura sólo en «Toma de decisiones y resolución de problemas» (α = .01) las profesoras valoran significativamente más alto que los profesores.

– Variable: Experiencia docente. (Contrastamos los dos grupos extremos «Inferior a 3 años» y «Superior a 6 años»)

Únicamente se halla diferencia en «Adaptación al cambio» (α=.01) al valorar la *influencia* ejercida, con más altas valoraciones en el grupo de mayor experiencia.

– Variable: Tipo de asignatura impartida. (Se contrastan las categorías «carácter teórico» y «carácter práctico»)

Se registra también un sólo caso de diferencia significativa en la valoración de la *importancia* otorgada a «Autodirección y autoformación» (α=.05) con valoraciones más altas en el grupo de «carácter práctico».

– Variable: Vinculación al mundo del trabajo. («Escasa» y «Notable»)

Sólo se registra diferencia significativa en la valoración de la *influencia* ejercida en «Responsabilidad» (α=.01), con valoraciones mayores en el grupo de «escasa vinculación».

Vemos pues que estas tres últimas variables, en contra de lo previsible, no marcan diferencias en las valoraciones de los profesores.

COMPARACIÓN DE MEDIAS ENTRE LAS VALORACIONES DE LOS ALUMNOS Y LOS PROFESORES

Las consideraciones que siguen parten de los datos recogidos en la tabla 5, y completan el análisis realizado en el apartado *Valoraciones obtenidas en las distintas escalas...*

Alumnos

– *Posesión* de competencias/cualidades:

Se da una tendencia hacia las valoraciones altas con una amplitud del rango de valoraciones reducido (de 2,94 a 4,15 en el grupo de competencias y de 3,42 a 4,50 en el grupo de cualidades). Por ello el establecer un orden de prioridades no es muy clarificador especialmente en los lugares centrales con diferencias muy reducidas. Las valoraciones más altas corresponden a «Responsabilidad», «Honestidad» y «Relaciones interpersonales», y las más bajas se dan en «Liderazgo», «Comunicación» y «Comprensión de sistemas».

– Importancia atribuida a las competencias/cualidades:

En todos los casos son superiores a la valoración dada en posesión, el incremento de las medias oscilan desde un par de décimas hasta 1,2 puntos.

TABLA V

Estadísticos de las valoraciones de los alumnos y profesores. Comparación de medias entre las valoraciones de importancia e influencia

	Posesión		**Importancia**					**Influencia**				
	Alumnos		Alumnos		Profesores			Alumnos		Profesores		
	M	SD	M	SD	M	SD	Sig.	M	SD	M	SD	Sig.
Competencias genéricas												
Planific., organización, gestión.	**3,45**	,77	**4,48**	,61	**4,26**	,92		**2,68**	,99	**3,26**	1,29	**
Creatividad	**3,33**	1,01	**3,98**	,83	**3,80**	,99		**2,29**	,99	**2,77**	,97	**
Toma decisiones/Resol. Probl.	**3,52**	,79	**4,39**	,69	**4,20**	,80		**2,92**	1,05	**3,66**	1,21	**
Selecc. y uso de la información	**3,32**	,78	**4,11**	,77	**4,37**	,73		**3,05**	1,04	**4,09**	,78	**
Habilidades de pensamiento	**3,42**	,81	**3,93**	,81	**3,97**	1,04		**2,88**	,99	**3,77**	,97	**
Comprensión de sistemas	**3,12**	,87	**3,57**	,89	**3,63**	,81		**2,69**	1,10	**3,17**	1,04	*
Comunicación	**3,06**	1,03	**4,27**	,76	**4,31**	,76		**2,74**	1,14	**3,31**	1,05	**
Liderazgo	**2,94**	1,01	**3,92**	,79	**3,60**	,95	*	**2,30**	1,03	**2,40**	1,33	
Relaciones interpersonales	**4,15**	,78	**4,26**	,79	**4,26**	,78		**2,63**	1,17	**2,74**	1,12	
Trabajo en equipo	**3,74**	,82	**4,33**	,65	**4,17**	,82		**3,26**	,98	**3,60**	,88	
Autodirección / Autoformación	**3,89**	,87	**4,45**	,74	**4,29**	,91		**2,95**	1,20	**3,38**	,95	*
Autopromoción	**3,57**	,98	**4,05**	,88	**3,65**	,88	*	**2,20**	1,04	**2,38**	1,16	
Adaptación al cambio	**3,58**	,98	**4,15**	,82	**4,18**	,90		**2,52**	1,10	**3,15**	1,21	**
Cualidades personales												
Autoestima	**3,52**	1,02	**4,42**	,79	**3,91**	,74	**	**2,29**	1,07	**2,74**	1,04	*
Atribuc	**3,75**	,85	**3,94**	,94	**3,94**	,84		**2,31**	1,01	**2,57**	1,12	
Asertividad	**3,67**	,97	**3,95**	,92	**3,86**	,91		**2,28**	1,04	**2,57**	1,07	
Control del estrés	3,42	1,07	**4,24**	,82	**3,97**	,98		**2,09**	1,08	**2,31**	1,02	
Honestidad	**4,24**	,64	**4,44**	,75	**4,23**	,97		**2,44**	1,10	**3,03**	1,34	**
Responsab., se puede confiar	**4,50**	,59	**4,67**	,61	**4,37**	,73	**	**2,38**	1,12	**2,91**	1,15	**
Persistencia	**3,82**	,91	**4,36**	,73	**4,26**	,74		**2,62**	1,11	**3,40**	,98	**

** = significación al nivel 0,01
* = significación al nivel 0,05

– *Influencia* ejercida por la universidad en la adquisición o mejora de las competencias/cualidades:

En todos los casos las valoraciones son inferiores a las de *posesión* y por consiguiente muy inferiores respecto a las de *importancia*. Las diferencias entre *importancia* e *influencia* oscilan entre 1 y 2 puntos siempre favorables a la primera valoración. Este cálculo –diferencia entre *importancia e influencia*– viene a significar la «efectividad de la enseñanza universitaria», es decir, qué aspectos se atienden con mayor énfasis o cuáles quedan más desatendidos.

Las diferencias más notables se dan en cualidades personales («Responsabilidad», «Autoestima», «Control del estrés», «Honesti

dad»). Las diferencias más reducidas las hallamos en «Comprensión de sistemas», «Habilidades de pensamiento», «Uso de la información» y «Trabajo en equipo». Estos resultados son un reflejo de las funciones prioritarias de carácter «curricular» que tradicionalmente se atribuyen a la universidad: las competencias que se adquieren en el proceso de aprendizaje de saberes son «más atendidas». De otra parte, evidentemente, la preparación en cualidades personales de carácter emotivo o ético resulta difícil en la universidad.

Profesores

- *Importancia* atribuida a las competencias/cualidades:

Hay un extraordinario parecido entre la valoración de los profesores de la *importancia* de las competencias y cualidades y la valoración de los alumnos que acabamos de comentar, incluso en el orden de prioridades.

- *Influencia* ejercida desde la asignatura en la adquisición o mejora de las competencias/ cualidades:

Se da también la tendencia registrada en los alumnos a otorgar valores inferiores en la escala con respecto a las valoraciones en *importancia,* pero ahora las diferencias son menos marcadas.

Al comparar las medias entre las valoraciones de alumnos y profesores respecto a la atribución de *importancia* sólo en dos competencias y en dos cualidades las diferencias entre medias son significativas («Liderazgo», y «Autopromoción» (α=.05) y «Autoestima» y «Responsabilidad» (α=.01)), siendo mayores en los dos casos las medias de los alumnos.

Con respecto a la *influencia* recibida o ejercida, detectamos diferencias estadísticamente significativas en muchas de las competencias y cualidades. La no significatividad se sitúa en el subgrupo de competencias de sociabilidad y en el de cualidades personales de carácter emotivo.

Esta distinta percepción entre estudiantes y profesores creemos que es uno de los datos más relevantes de los obtenidos en este estudio. Marca un «desacuerdo» que la universidad debería resolver. Se puede apelar a la especial crítica negativa de los estudiantes a la hora de detectar déficits del sistema universitario, así como al «deseo de quedar bien» de los profesores. Ello puede distanciar las valoraciones medias entre ambos. No obstante, la amplia divergencia de percepciones nos sugiere la necesidad de un debate entre ambos agentes del proceso educativo para consensuar la necesidad de incorporar esta dimensión y precisar su alcance real.

Para completar el análisis descriptivo hemos calculado las correlaciones entre las escalas para verificar la concomitancia en las valoraciones. Se expresan los resultados en la tabla VI:

En las valoraciones de los alumnos, especialmente entre posesión de la competencia o cualidad y la importancia atribuida para su perfil profesional se dan destacadas correlaciones. Entre posesión e influencia recibida de la universidad se registran también correlaciones altas especialmente en los subgrupos de competencias genéricas.

Esta relación disminuye al asociar *importancia* e *influencia* ejercida por la universidad, lo cual pone en evidencia una percepción de los alumnos de una falta de sincronización en el sistema de formación universitario al no corresponderse los niveles de importancia y de atención recibida. Si consideramos el notable desnivel en estas valoraciones (analizadas en los apartados anteriores) estamos ante un déficit a corregir: la influencia de la universidad es escasa e inadecuada.

Esta situación se agrava al analizar las correlaciones entre las valoraciones de los profesores a la *importancia* atribuida y a la *influencia* ejercida. Sólo en tres de las competencias el coeficiente es estadísticamente significativo.

TABLA VI

Correlaciones entre las distintas valoraciones

(1: Posesión competencia; 2: Importancia; 3: Influencia recibida o ejercida)

	Alumnos (n= 219)			Profesores (n=35)
	r 1.2	r 1.3	r 2.3	r 2.3
Competencias Genéricas				
Planificación, organización y gestión	,143 *	,200 **	,046	,042
Creatividad	,179 **	,150 **	,175 **	,043
Toma de decisiones y resolución de problemas	,379 **	,209 **	,150 *	,317
Selección y uso de la información	,287 **	,315 **	,182 **	,406 *
Habilidades de pensamiento	,315 **	,229 **	,280 **	,312
Comprensión de sistemas	,407 **	,452 **	,291 **	,497 **
Comunicación	,216 **	,291 **	,146 *	,242
Liderazgo	,273 **	,306 **	,090	,014
Relación interpersonal	,382 **	,052	,054	,212
Trabajo en equipo	,397 **	,212 **	,245 **	,179
Autodirección y autoformación	,332 **	,241 **	,298 **	-,134
Autopromoción	,378 **	,239 **	,144 *	,433 *
Adaptabilidad al cambio	,328 **	,168 **	,116	-,108
Cualidades Personales				
Autoestima, confianza en sí mismo/a	,281 **	,245 **~	,149 *	-,029
Atribución justa de éxitos y fracasos	,425 **	,164 *	,184 **	,099
Asertividad	,334 **	,146 *	,042	,086
Control del estrés	,200 **	,171 *	-,003	,038
Honestidad, integridad	,334 **	,086	,159 *	,334
Responsabilidad, formalidad	,342 **	,057	,085	,109
Persistencia, constancia	,412 **	,278 **	,141 *	,301

** = significación al nivel 0,01
* = significación al nivel 0,05

Con las reservas propias de no estraer conclusiones causales del análisis correlacional, parece que la reducida acción de influencia que los profesores admiten que pueden desarrollar en sus asignaturas para incrementar o mejorar las competencias genéricas y las cualidades personales de sus alumnos, no se armoniza o no se da en la misma dirección de la importancia que ellos mismos atribuyen a tales competencias y cualidades.

CONCLUSIONES

La importancia que los alumnos y profesores atribuyen a cada una de las competencias genéricas y cualidades personales contenidas en la propuesta es considerablemente alta y abarca un rango reducido de distribución, y además, en las valoraciones de unos y otros encontramos notable semejanza.

Establecer un orden de prioridades es complejo, no obstante, integrando las valoraciones de alumnos y profesores, podríamos señalar como competencias y cualidades que destacan por la importancia atribuida, el siguiente grupo: «Responsabilidad», «Autodirección y autoformación» y «Planificación, organización y gestión» (en esta competencia sospechamos que puede

haberse producido un sesgo debido a que la muestra la componen alumnos de Ciencias Empresariales). Siguen «Honestidad»,«Comunicación», «Persistencia» y «Relaciones personales». En los últimos lugares y en orden decreciente se sitúan: «Asertividad», «Autopromoción«, «Creatividad», «Comprensión de sistemas» y «Liderazgo».

El hecho de que la posesión de competencias expresada por los alumnos –realidad–, resulte valorado por debajo de la importancia que ellos les atribuyen –referente a alcanzar–, manifiesta un déficit que justifica la necesidad de acción de la universidad en este dominio.

Como ya se ha apuntado, las valoraciones en *influencia* siempre son inferiores a las de importancia, tanto en alumnos como en profesores, en todas y cada una de las competencias y cualidades valoradas. Se pone en evidencia que *la efectividad de la enseñanza universitaria* no es la deseable.

Reiteramos el *desacuerdo* entre alumnos y profesores en la valoración de la influencia recibida y ejercida respectivamente. Así como las bajas correlaciones entre las valoraciones de la *importancia* y la *influencia* (escasa) en los profesores, que refleja una actuación no concordante.

Todo ello, expresa carencias o insuficiencias que conviene atender si pretendemos una educación universitaria integral y de calidad.

¿Los resultados hubieran sido diferentes en muestras de otras titulaciones? Los resultados aquí obtenidos no son generalizables. Convendría, naturalmente, emprender estudios de mayor alcance para valorar las posibles diferencias o semejanzas entre las diversas especialidades en los estudios universitarios y entre distintas universidades.

La función de la universidad en el desarrollo o mejora de las competencias genéricas y las cualidades personales

La formación profesional del universitario no ha de consistir en una yuxtaposición de un curriculum de formación académica (adquisición o construcción de saberes o conocimientos) y otro de desarrollo personal (que incorporaría las competencias genéricas y cualidades personales), sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones que se potencian mutuamente: Los saberes académicos se aprenden mejor si el alumno tiene iniciativa, es responsable, sabe cooperar con los demás, es creativo... y, a la inversa, una buena preparación académica facilita el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para el desarrollo vital.

Nos resulta útil e interesante la aportación de Clanchy y Ballar (1995) a partir del análisis del informe *Achieving Quality,* ya citado. Se plantean hasta qué punto la universidad desde su función central de «extensión y transmisión del conocimiento vía investigación y docencia» puede razonablemente atender la formación de «habilidades, atributos y valores», que, según el documento, abarca cualidades como pensamiento crítico, curiosidad intelectual, solución de problemas, pensamiento lógico e independiente, comunicación y competencias relacionadas como identificar y acceder y gestionar la información, y atributos personales como rigor intelectual, creatividad e imaginación, y valores como actuación ética, integridad y tolerancia.

El pensamiento crítico o la objetividad o, con un carácter más general, las *habilidades de mente,* se podrán fácilmente fomentar en los aprendizajes científicos, en los análisis o síntesis de ideas o argumentos; pero va a ser más difícil y complejo influir en que un ingeniero que sale de las aulas universitarias tenga confianza en sí mismo, atribuya los éxitos o fracasos a sus propias decisiones, no sea racista o agresivo... Con todo, se darán situaciones oportunas para la educación de cualidades, actitudes o valores; por ejemplo, la constancia o persistencia puede fomentarse al no decaer ante unos primeros resultados adversos en un trabajo de investigación, el hábito de citar las fuentes y no apropiarse

de saber ajeno es una prueba de honestidad, la resolución de situaciones sin pasividad ni crispación enseña a ser asertivo, etc.

Es cierto que la adquisición de actitudes y ciertas competencias ha de producirse en el *contexto* del aprendizaje escolar, es decir, en las materias o asignaturas; si bien, en niveles de escolarización avanzados, (secundaria, universidad), algunas competencias o cualidades pueden ser además objeto de entrenamiento específico. Las competencias genéricas han de adquirirse infundidas en el conjunto de aprendizajes de materias de estudio, y la universidad debe patrocinar además acciones formativas específicas. El ideal está en acercar o integrar el curriculum académico y los servicios al estudiante que se ofrezcan.

Para intensificar su calidad educativa cada universidad debería en primer lugar explicitar los objetivos que pretende que los titulados hayan adquirido al final de sus estudios fuere cual fuere la carrera cursada. El incremento y mejora de las competencias genéricas y cualidades personales ha de ser parte esencial de dichos objetivos. Ello requiere: a) un trabajo previo de consenso, con amplia participación de agentes internos (profesores, alumnos,...) y externos (representantes del mundo social y laboral) para determinar *qué* competencias y cualidades se pretende alcanzar; b) una concienciación del profesorado y otros agentes en la formación del universitario; c) el respaldo y asesoramiento de profesionales especializados que dirijan y dinamicen programas de orientación al universitario y de consulta y formación al profesorado; d) determinar la metodología y estrategias a desarrollar; y e) la evaluación de estos logros.

Añadimos algunas vías a traves de las cuales la universidad puede concretar las acciones específicas formativas para estímulo y mejora de competencias genéricas y cualidades personales. Unos métodos o estrategias son más clásicos o tradicionales y otros más innovadores o modernos. Se pueden combinar distintas posibilidades:

- Ciclos de conferencias a cargo de expertos en formación de competencias genéricas y cualidades personales.
- Talleres o grupos de discusión reducidos en que se analicen y debatan experiencias directas o vicarias y pongan en común conclusiones o líneas de actuación.
- Tutorías personalizadas o grupales.
- Edición de guías: Operativizar cada competencia esquematizando todos sus contenidos y ofrecer actividades autoevaluables.
- Introducir el uso del portafolio: El *portfolio* (Hauser, 1994; Kimeldorf, 1994; Williams and Hall, 1997) o *record of achievement* (Assister and Shaw, 1993) como recurso que guía y evalúa de manera auténtica el progreso del estudiante debería incorporarse con mayor amplitud en la enseñanza superior. Constituye tanto la expresión de los logros alcanzados como el control de aquellas competencias en fase de preparación, favorece la reflexión acerca de los elementos formativos que preparan para la profesión, permite relacionar las competencias que va adquiriendo con los objetivos ocupacionales o el estilo de vida que cada uno proyecta. En los últimos años de la enseñanza superior el portafolio se iría convirtiendo en el *worker portfolio* que examinará el empleador en el proceso de selección para un puesto de trabajo. (Un recurso de interés es *Get a life,* conjunto de materiales desarrollado por American School Counseling Association (1993) para High School, adaptable y aplicable a los estudios superiores.)
- Incorporar la evaluación de indicadores de posesión o incremento de competencias genéricas o cualidades personales en estudios sobre la satisfacción de los estudiantes u

otras manifestaciones de la eficacia de la universidad. La percepción sobre las propias competencias y cualidades suele provocar en el estudiante un efecto reactivo motivador que le predispone para esta dimensión formativa. Grayson (1996) presenta un estudio realizado en la Universidad de Yorke (Ontario, Canadá) en el que mediante una exploración de los estudiantes al ingreso y a la salida de los estudios universitarios se detecta el valor añadido que se ha producido en competencias como pensamiento analítico, comunicación, relación interpersonal y saber realizar estudios comparativos, entre otras. Krahn y Bowlby (1997) en un estudio acerca de la satisfacción de los estudiantes en la Universidad de Alberta utilizan como variables independientes, además del clima del entorno y las experiencias de aprendizaje, el desarrollo y mejora de competencias sociales o de relación comunitaria, de inserción profesional, de pensamiento independiente y de comunicación.

- Fomentar el conocimiento del entorno laboral: La realización del Practicum incorporado en muchas titulaciones, los convenios con empresas, las ferias o exposiciones, etc., pueden ser ocasión de valorar y experimentar en el mundo real la importancia y la expresión de las competencias y cualidades. A la par, amplían su red de contactos del mundo laboral que puede ser de sumo interés para su inserción.
- Fomentar las investigaciones sobre estos temas que aporten base teórica y soluciones para la práctica.
- Programar créditos de libre configuración sobre aprendizaje de competencias o cualidades. Las posibilidades que ofrece la estructura de los nuevos planes de estudio permite asignar valor crediticio a estas actividades de formación, lo cual puede ser un estímulo para el estudiante.
- Aprovechar los recursos tecnológicos (Internet, intranet, etc.). A través de la red electrónica se podrá vehicular producción propia (documentos, actividades, escalas de evaluación, guías, etc.) con lo cual se consigue llegar a muchos destinatarios con poco coste. Además se puede seleccionar y recomendar recursos externos ofrecidos por diversas instituciones u organismos. Cabe resaltar que el éxito de esta vía - además de la novedad - parece radicar en que los jóvenes prefieren recibir ciertas informaciones, consejos o asesoramiento en la pantalla más que a través de la relación personal.

Una pregunta final: ¿Deben integrarse estos aprendizajes en la evaluación de los alumnos? Si la universidad no se atreve a evaluar sus alumnos sobre la posesión de competencias genéricas y cualidades personales no se dude que al poco tiempo serán los empleadores quienes incorporarán la evaluación de dimensiones actitudinales en sus decisiones.

En la educación superior todo cuanto se haga para acercarse y hacerse más adaptable a las necesidades del mundo del trabajo se traduce en mejor satisfacción del cliente «alumno» y en mejor reconocimiento del cliente «empresa».

BIBLIOGRAFÍA

AKIN, T. et alt.: *Character Education in America«s schools*. Spring Valley, CA, Innerchoice Publ.Comp, 1995.

ALLAN, J.: «Learning Outcomes in Higher Education», *Studies in Higher Education*, 21(1), (1996), pp. 93-108.

ASCA/NOICC: *Get a life. Your Oersonal Planing Portfolio for Career Development,*

Alexandria,VI, American School Counselor Association, 1993.

ASSISTER, A. and SHAW, E. (eds): *Using Records af Achievement in Higher Education,* London, Kogan Page Limited, 1993.

BLOCH, D.P.: «Career Development and Workforce Preparation, Educational Policy versus School Practice», *The Career Development Quarterly,* 45 (1), (1996), pp.20-40.

BLUNDEN, R.: «The Mind Dependency of Vocational Skills», Journal of Vocation Education and Training, 48 (2), (1996), pp. 167-188.

CAIRNS, K.V.: «Teaching Employability Skills Using the WonderTech Work Skills», *Canadian Journal of Counseling,* 30 (2), (1996), pp. 139-149

CLANCHY, J. and BALLARD, B.: «Generic Skills in the Context of Higher Education», *Higher Education Research and Development,* 14 (2), (1995), pp. 155-166

COVEY, S.: *Los 7 hábitos de la gente eficaz, Barcelona,* Paidós, 1990.

DE ANSORENA, A.: *15 pasos para la selección de personal con éxito,* Barcelona, Paidós, 1996.

DELORS,J.: Educació: «Hi ha un tresor amagat a dins». Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI, Barcelona; Centre UNESCO de Catalunya, 1996.

GRAYSON, J. P.: *Value Added in Generic Skills between First and Final Year: A Pilot Project,* Ontario, Institute for Social Research, York University, 1996.

HAUSER, J,: College Entries into Portfolio Assessment. Why, How and What to Match Out For, *ERIC Document* (ED 377 194), 1994.

Higher Educational Council: *Achieving Quality,* Australian Government Publication Services, 1992.

KENDALL, J.S. and MANZANO, R.J.: «Content Knowledge. A Compendiun of Standards and Benchmarks for K-12 Education (Life Skills)», McREL (http://www.mcrel.org/standars-benchmarks/docs/chapter20.html), 1997.

KIMELDORF, M.: *Creating Portfolios. For Success in School, Work, and Life,* Minneapolis, MN, Free Spirit Publ.,1994.

KRAHN, H. & BOWLBY, J.W.: «Good Teaching and Satisfied University Graduates», The *Canadian Journal of Higher Education,* 27 (2-3), (1997) pp. 157-180.

LANKARD, B.: *The Employer-s Choice: In the Job Search,* Columbus, The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio University, 1987.

MADUSCHKE,K.M. and GRUMMON, T.H.: *Technical Documentation to Working,* Lansing, MI, Public Policy Associates, 1996.

MILES, C.: *The Mindful Worker. Learning and Working Into The 21st Century,* Clearwater, FL, H&H Publishing Company, 1994.

MILES, C.: *Working assessing skills, habits, and style,* Clearwater, FL, H&H Publishing Company, 1996.

MURNANE, R.J. and LEVY, F.: *Teaching the New Basic Skill. Principles for Educating Children to Thrive in Changing Economy,* New York, Free Press, 1996.

PERRY, N.C.: «Skills for success in the 21st Century: A Developmental School Counseling Program, in Burges, D.G. and Dedmond, R.M.», *Quality Leadership and the Professional School Counselor,* Alexandri,VA, American Counseling Association, (1994), pp. 57-70.

PHILLIPPI, R.H. & BANTA, T.W.: Assessing Employer Satisfaction: a test of several survey techniques, *Assessment & Evaluation Higher Education,* 19 (2), (1994), pp 123-134.

U.S. Department of Labour: *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000,* Whashington,DC, U.S. Government Printing Office, 1991.

21st Century Skills for 21st Century Jobs: Washington, DC, U.S. Department of Commerce, U.S. Department of Education, U.S. Department of Labor, National Institute of Literacy, and the Small Busines Administration, 1999.

The Senate Task Force on Graduate Employability: *Success by Degrees. Prepa-*

ring our Graduates for Alberta«s Second Century, University of Alberta. (http://www.ualberta.ca/-senate/senate.html), 1997.

WILLIAMS, A.G. and HALL, K.J.: *Creating your Career Portfolio. At a glance guide,* Upper Saddle River,NJ, Prentice Hall, 1997.

VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN ESCUELAS ANDALUZAS. UN ESTUDIO EXPLORATORIO UTILIZANDO EL CUESTIONARIO GENERAL EUROPEO TMR[1]

JOAQUÍN MORA-MERCHÁN (*)
ROSARIO ORTEGA (*)
FERNANDO JUSTICIA (**)
JUAN L. BENÍTEZ (**)

RESUMEN. El estudio y la prevención de la violencia escolar debe realizarse de forma coordinada. Así, la exploración y el análisis de fenómenos como el del maltrato entre iguales debe ir seguida de medidas de intervención educativa. Para ello es necesario que los instrumentos de medida definan adecuadamente el problema, estén bien diseñados y analicen los datos con rigurosidad. El cuestionario de exploración general es uno de los instrumentos más utilizados, pero la existencia de gran variedad de este tipo de cuestionarios hacía difícil comparar los resultados obtenidos en diferentes países y con diferentes tipos de muestras. Dentro del grupo de trabajo del proyecto *Nature and prevention of bullying and social exclusion* (Smith y otros en web: www/go1d.ac.uk) hemos coordinado el análisis de los instrumentos generales de medida previamente existentes, y producido un modelo de cuestionario altamente consensuado por los expertos que podría ser útil a toda clase de muestras de chicos/as europeos. El trabajo que presentamos es el primer estudio que se realiza con este instrumento. Una muestra de chicos/as andaluces ha sido explorada con este cuestionario. Los resultados muestran que el problema del abuso y la intimidación entre iguales en nuestras escuelas no es muy grave, aunque sí lo suficientemente preocupante como para tomar medidas preventivas, ya que podemos afirmar que aproximadamente un 5% de nuestros escolares se ve severamente afectado por este fenómeno, es decir, son víctimas o agresores de sus iguales.

INTRODUCCIÓN

El estudio y la prevención de la violencia escolar tiene en la investigación sobre el fenómeno del maltrato entre iguales una de las líneas de trabajo que más información y desarrollo está proporcionando a la lucha por llegar a tener escuelas más segu-

(1) Este trabajo forma parte del Proyecto *Nature and prevention of bullying and social exclusión* (ERB-FMRX-CT-97-139 Comisión XII de la Unión Europea). Agradecemos a la UE su ayuda económica y a los restantes miembros del equipo europeo su colaboración.

(*) Universidad de Sevilla.
(**) Universidad de Granada.

Fecha de entrada: 01-06-2000 Fecha de aceptación: 30-01-2001

ras (Moij, 1997) y democráticas (Ortega, 1999). Sin embargo, éste no es un problema sencillo ni, mucho menos, fácil de estudiar. Son muchas las aristas y caras del fenómeno. Por una parte, la necesidad de considerar la autopercepción de los implicados a la hora de ser víctima del otro o de ser agresivo con el otro, no siempre se corresponde con su percepción externa. Por otro lado, el fenómeno del acoso, la intimidación y la victimización transcienden, en sí mismos, la conducta individual para convertirse en un complejo proceso de relaciones interpersonales en el que, aunque el peso recae sobre los protagonistas –víctimas y agresores– participan otras personas que, con su interpretación y actitudes añaden factores de riesgo o de cambio, decisivos para el mantenimiento o la disolución del problema. Por todo ello, la metodología que se emplee en su estudio resulta de gran relevancia, ya que no siempre estamos hablando del mismo fenómeno, ni éste tiene la misma gravedad.

Sin embargo, aunque muchos expertos mencionan esta dificultad, hasta muy recientemente no se ha intentado efectuar un análisis y hacer una propuesta de unificación de procedimientos, estrategias e instrumentos. Este trabajo representa un primer esfuerzo en la unificación de instrumentos de medida, y una ejemplificación en nuestra comunidad del estudio del problema de los malos tratos entre escolares; para ello se utilizan metodologías previamente consensuadas con un número considerable de expertos en el problema de la violencia entre escolares (ver el sitio web: www.gold.ac.uk/TMR).

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DIFICULTADES METODOLÓGICAS

Olweus (1993) ha definido el maltrato entre escolares, en la propuesta más aceptada para delimitar el problema, como la situación en que se encuentra un chico/a que es sometido a acoso, amenaza, agresión física injustificada, o acciones negativas, de forma repetida y durante un tiempo, por otro/s compañeros/as que lo convierten así en víctima de sus iguales.

Desde los primeros estudios (Heinemann, 1972) hasta hoy se ha realizado un conjunto muy extenso de trabajos, que han ido precisando más el fenómeno al que nos referimos cuando hablamos de malos tratos entre iguales en el ámbito escolar. Sin embargo, al tiempo que aumenta y se hace más preciso el conocimiento que tenemos sobre este problema, descubrimos la dificultad que encierra su investigación y la necesidad de aunar criterios sobre los aspectos que conviene explorar.

Tradicionalmente la exploración sobre la presencia de problemas de malos tratos, abuso y violencia entre iguales en el ámbito escolar ha utilizado cuestionarios anónimos en los que se pide a los escolares que expresen su percepción del problema y se autonominen como víctimas, agresores, ambas cosas a la vez, espectadores o ajenos a los malos tratos entre compañeros/as. Es ésta una vía de acceso a la información que hay que completar con otras, ya que no siempre la autopercepción del papel social que se ocupa coincide con la que tienen otras personas, o incluso con los hechos reales. Se hace necesario no sólo preguntar a terceros –el profesorado, las familias y los compañeros, entre otros–, sino explorar con métodos directos –entrevistas individuales, tareas cognitivas...– hasta qué punto la percepción de ser víctima o agresor se corresponde con los problemas reales que tienen estos escolares.

Sin embargo, los cuestionarios, cuando están bien diseñados y analizados, tienen muchas ventajas, sobre todo si se aplican a un número muy amplio de sujetos, se analizan rigurosamente y se interpretan con la prudencia que requiere un proceso exploratorio que es, por definición, poco sofisticado, pero del que se pueden obtener índices y tendencias ilustrativas sobre el fenómeno que se estudia.

Cuando, además, se cuenta con la opinión experta de un grupo amplio de investigadores con una larga trayectoria de trabajo en el tema, las posibilidades de que el instrumento sea de fiar aumentan. En este sentido, hemos trabajado –dentro del proyecto *Nature and prevention of bullying* (Smith, Cowie, Ortega, Smorti, Neto, Almeida, del Barrio y Costabile, 1997)– en coordinación con nueve equipos de investigación de cinco países europeos, para tratar de unir y analizar las distintas variables que se han considerado relevantes para el diseño de un instrumento que incluya todos aquellos aspectos importantes para medir la presencia de problemas de violencia interpersonal en las escuelas europeas. Disponer de un instrumento único, consensuado entre expertos, y que aspira a ser validado para un importante número de países y culturas, nos pareció además de interesante, útil y funcional. Nació así el *General survey questionnaire TMR* (Ortega, Mora-Merchán, Singer, Smith, Pereira y Menesini, 2000), como una propuesta formuladora de un conjunto de preguntas que parecen describir bien el fenómeno de los malos tratos entre iguales, sin aislar el fenómeno de otras estructuras sociales y acontecimientos comunes en el ámbito escolar.

Dicho cuestionario ha tomado como base algunos de los anteriores –entre los que destaca el propuesto por Dan Olweus (1989)– pero ha incorporado innovaciones presentes en las adaptaciones culturales e instrumentos específicos que los investigadores del proyecto TMR (Smith y otros, 1997) habían diseñado anteriormente.

El instrumento

Este instrumento ha sido diseñado respetando la tradición previa sobre la evaluación del problema (Olweus, 1989; Ahmad y Smith, 1990; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Whitney y Smith, 1993), pero al mismo tiempo se han modificado algunos contenidos e incluido otros para ajustarse a lo que actualmente conocemos sobre el problema. En relación con los instrumentos utilizados previamente por los autores (Ortega y Mora-Merchán, 1997) se ha incluido la evaluación de aspectos referentes a los implicados en la situación de conflicto como son los sentimientos, la atribución de causas sobre lo que sucede, las estrategias de afrontamiento que los implicados utilizan y la valoración de éstas. Al mismo tiempo, junto a las preguntas que sitúan al alumno que responde en el papel de víctima o agresor, también se incluyen otras preguntas destinadas al alumno en situación de espectador del conflicto –circunstancia ésta no contemplada en instrumentos previos, pero de gran importancia para obtener una visión más completa de lo que sucede–.

En sus aspectos formales, el cuestionario se compone de 22 preguntas de opción múltiple que recaban información sobre contenidos relacionados con las situaciones de malos tratos entre escolares. Las preguntas que se han incluido han tratado de identificar a las víctimas y determinar la frecuencia de participación en este papel. Se pretendía averiguar: la duración de las experiencias como víctima (dos preguntas), las características de los agresores y la frecuencia de participación (una pregunta), las formas de maltrato (dos preguntas), los lugares de riesgo (una pregunta), la estructura y composición de los grupos de agresores (tres preguntas), las actitudes hacia el maltrato (una pregunta), las relaciones interpersonales (una pregunta), la comunicación con otras personas sobre las experiencias de intimidación y victimización (dos preguntas), los sentimientos hacia las situaciones de maltrato (tres preguntas), las causas de maltrato (una pregunta), las estrategias personales empleadas para combatir el problema (una pregunta) y la valoración de la efectividad de las intervenciones desarrolladas por padres, profesores y/o compañeros para solucionar el problema (tres preguntas). La

elección de estos contenidos, como ya hemos apuntado anteriormente, se hizo por consenso entre un grupo de expertos reconocidos dentro de este ámbito de estudio. Junto a estos aspectos, se incluye una pregunta sobre el sexo de los alumnos, y en la portada se codifica la edad y curso de quien contesta el cuestionario, que es anónimo para favorecer la sinceridad en las respuestas.

Construido el instrumento, era necesario empezar a aplicarlo y evaluar su rendimiento en el estudio del problema. Es lo que hemos hecho en el estudio que ahora presentamos.

MÉTODO PRIVADO

Muestra

El cuestionario se aplicó a 423 alumnos de entre 9 y 16 años de las provincias de Sevilla y Granada, procedentes de un centro de primaria (4º y 5º de primaria) y otro de secundaria (1º, 2º, 3º y 4º de ESO) de cada una de ellas. Todos procedían de áreas urbanas de clase socioeconómica baja. La composición de la muestra se realizó con fines de validación, ya que estábamos especialmente interesados en conocer el comportamiento del instrumento en el espectro de edades para el que estaba diseñado. Los centros elegidos fueron seleccionados por haber mostrado al equipo de investigadores interés en ser explorados. De los cuestionarios aplicados se eliminaron por inconsistencia en las respuestas 27 (6,38% del total). La muestra resultante quedó, por tanto, en 396 alumnos (201 alumnas y 195 alumnos) repartidos de igual forma entre los diferentes cursos.

Procedimiento de aplicación del cuestionario

La aplicación del cuestionario estuvo precedida por una discusión en el aula con el grupo de aproximadamente 15 minutos, en la que se aclaró qué se entiende por situaciones de maltrato entre escolares. En este debate se aportaban y comentaban ejemplos de episodios que suponían maltrato y otros que no lo eran. Esta decisión se tomó para aumentar la validez de las respuestas de los alumnos. De hecho, durante el tiempo en que se realizó el cuestionario (entre 15 y 30 minutos) el número de preguntas sobre el concepto de maltrato se redujo considerablemente en comparación con aplicaciones anteriores.

RESULTADOS

Con el fin de exponer los resultados obtenidos con la mayor claridad posible, al tiempo que intentamos otorgarles valor psicológico, analizaremos los datos alrededor de seis campos de contenido que abarcan las cuestiones incluidas en el cuestionario. Este sistema, que ya hemos utilizado previamente (Ortega, 1994a y b; Mora-Merchán y Ortega, 1995) nos permite agrupar las respuestas de los escolares en unidades con un significado común que dan sentido a los análisis realizados. En este trabajo, organizaremos los datos alrededor de los siguientes campos: implicación en el problema; tipos de maltrato y lugares de riesgo; dimensión social del fenómeno (redes de apoyo y agresión); respuesta de los alumnos/as protagonistas ante el problema (emociones, conductas y comunicación); la reacción de los demás ante el problema (intervención y comunicación); y atribución de causas. Todos los campos serán analizados al mismo tiempo teniendo en cuenta el género y la edad de los escolares.

La implicación en el problema

De acuerdo con los criterios de identificación ya establecidos en la literatura (Whitney y Smith, 1993) podemos distinguir tres niveles de implicación de los alumnos: los no implicados, los implicados moderados

y los implicados severos. La determinación de este perfil se consigue, en nuestro instrumento, cruzando las preguntas que hacen relación a la participación como víctima y como agresor en episodios de maltrato (preguntas 3 y 18, respectivamente). Como resultado de este cruce podemos distinguir cuatro tipos de alumnos: espectadores –definidos por una implicación nula u ocasional en cualquiera de sus vertientes–, víctimas, intimidadores e intimidadores victimizados –que comparten participación en ambas caras del problema–. En la tabla I se presenta la distribución de la muestra dentro de estos tipos y se toma en consideración si la implicación en cada uno de estos papeles es de carácter moderado o severo:

TABLA I
Grados de implicación en el problema

PRIVADO		IMPLICACIÓN COMO VÍCTIMA			
		No hay	Ocasional	Moderada	Grave
IMPLICACIÓN COMO INTIMIDADOR	No hay	Espectadores (90%)		Víctimas moderadas (2,4%)	Víctimas severas (2,6%)
	Moderada	Intimidadores moderados (1,8%)		Intimidadores victimizados moderados (0,3%)	
	Grave	Intimidadores severos (2,1%)			Intimidadores victimizados severos (0,8%)

La distribución de los perfiles de implicación sufrió variaciones significativas (p,05 en la ji-cuadrado) en función de la variable curso. Las víctimas, tanto severas como moderadas, experimentan un descenso progresivo que llega hasta la desaparición en el caso de las víctimas severas. Por el contrario, los intimidadores severos, aunque disminuyen en número, mantienen niveles de presencia apreciables a lo largo de toda la muestra. Los intimidadores moderados, en cambio, llegan a desaparecer en los cursos más elevados, aunque este descenso no se produce de forma continua sino en diente de sierra, con un alto nivel de implicados en 2º de ESO (5%). Por su parte, los intimidadores victimizados, severos y moderados, presentan niveles muy bajos de aparición durante toda la muestra, con pequeños repuntes en 2º y 3º de ESO. Como consecuencia de estas variaciones, el número de espectadores aumenta de forma progresiva hasta situarse alrededor del 95%, si bien en 2º de ESO se experimenta un ligero descenso (83,8%). El género de los alumnos, sin embargo, no manifestó influencia significativa sobre la tipología.

A la hora de definir el perfil de implicación como víctima también es necesario considerar la duración de las experiencias de victimización. El análisis de las respuestas de los alumnos/as nos indica que un tercio de las víctimas consideradas severas llevan sufriendo esta situación al menos desde hace un año. El caso de los intimidadores victimizados graves es aún más llamativo (el 100% afirmó vivir episodios de maltrato desde hacía varios años). En el caso de los alumnos/as con un nivel de implicación moderada se manifestó también la misma tendencia a la cronificación. Sobre la dura-

ción de las experiencias como víctima no se encontraron diferencias significativas en función del curso o el género.

Tipos de maltrato y lugares de riesgo

Cuando exploramos las formas de agresión/intimidación más frecuentes entre los escolares desde el punto de vista de quienes las reciben nos encontramos que las más comunes son las agresiones verbales (amenazas, meterse con otros, poner motes o reírse de los otros), que constituyen el 31,1% del conjunto de la muestra. La siguiente en número de apariciones –8,4%– es la agresión indirecta o social (rechazo, aislamiento, rumores, etc.). Las agresiones de naturaleza física son las siguientes, agrupando el 4,8% de las respuestas. Por último, las conductas de robo o destrozo de pertenencias suponen el 2%.

Si consideramos el tipo de implicación en el problema, encontramos diferencias significativas en algunas de las conductas exploradas. Esto es especialmente relevante en el caso de las agresiones físicas, denunciadas sólo por parte de las víctimas severas. Amenazas, motes y rumores, sin embargo, son denunciados tanto por víctimas como por intimidadores victimizados. Si tenemos en cuenta la variable curso, sólo se presentaron variaciones destacables ($p<0,05$) en las agresiones físicas y en las amenazas, con un progresivo descenso en el número de denuncias. El resto de conductas se mantuvieron estables con el paso de los cursos. Tampoco se encontraron diferencias en función de la variable género, excepto en la conducta de meterse con otros ($p<0,05$) donde las chicas víctimas manifiestan una mayor probabilidad de padecerla.

Si vemos el problema desde el papel de los agresores, o dicho de otro modo, si analizamos los resultados explorando las respuestas de quienes intimidan a otros compañeros, éstas son muy consistentes con los datos anteriores. Las formas de agresión más frecuentemente utilizadas son las de naturaleza verbal (21,6%). Le siguen las agresiones indirectas o sociales (4,3%), las físicas (3,8%) y el robo (0,3%). Resulta de gran interés analizar los tipos de conducta utilizados en función del perfil de implicación. En este sentido, el principal resultado es el uso de la agresión física únicamente por parte de los intimidadores, tanto severos como moderados, y no por los intimidadores victimizados. La agresión verbal es para todos los implicados la más utilizada.

La influencia del factor curso sólo aparece con claridad ($p<0,05$) en el caso de las amenazas: se produce un descenso continuo que termina con la desaparición de este tipo de conductas en 4º de ESO. El género también mostró una influencia significativa en las conductas de agresión física y poner motes o reírse de los demás, aunque con signos diferentes. En el caso de las intimidaciones físicas, resultaron ser los intimidadores varones los que más utilizaban este medio. Todo lo contrario sucedió en el caso de los motes o conductas orientadas a reírse de otros compañeros, donde las chicas destacaban.

El análisis de los lugares de riesgo es una cuestión de especial relevancia de cara a la intervención y prevención de las conductas de malos tratos entre escolares, ya que es necesario determinar en qué lugares se dan estos episodios con mayor frecuencia. Las respuestas de los alumnos identifican dos espacios como claramente más conflictivos que el resto: la clase, 18,8% y el recreo, 16,3%. Otros lugares, pasillos (4,8%), servicios (0,3%) u otros espacios (2%) tienen menos importancia de cara a la aparición de episodios problemáticos. La variable curso sólo mostró influencia significativa ($p<0,00001$) en las respuestas que marcaban el recreo como lugar de riesgo. La información de los alumnos mostró un claro descenso con la edad, posiblemente por la menor utilización que hacen los alumnos de mayor edad de este espacio (debido a aspectos organizativos de los centros, la posibilidad

de salir del centro durante este tiempo en secundaria, etc.). El factor género no mostró diferencias significativas.

La dimensión social del fenómeno

En este cuestionario, como en todos los cuestionarios generales usados hasta ahora, la información proviene de todos los escolares del aula sin excepción, lo que en una distribución de papeles como la que hemos considerado para definir el problema, supone que hay al menos tres grandes fuentes: las víctimas, los intimidadores y los espectadores (éstos, a su vez, con distinto grado de implicación: los inocentes y totalmente ajenos, los que apoyan la actitud del agresor o estimulan su actuación, y los que ayudan eficazmente a las víctimas), siendo el análisis posterior el que discrimina su participación. Aunque para otros fines, como la intervención educativa, es necesario un reparto más sofisticado de papeles, para los estudios exploratorios y descriptivos –en los que el instrumento más idóneo es el cuestionario– es más económico y clarificador un número más pequeño de papeles. En nuestro caso, hemos tomado en consideración los papeles antes enunciados. De este modo, podemos distinguir con más claridad la influencia de variables gruesas como el género, la edad y los tipos de agresión.

TABLA II
Redes de amistad

No tengo amigos	Tengo un buen amigo	Tengo entre 2 y 5 buenos amigos	Tengo más de 5 buenos amigos
3,6%	7,9%	41,8%	46,7%

El análisis de las estructuras grupales que se ponen en marcha durante los episodios de intimidación o maltrato ha sido realizado desde una doble perspectiva. En primer lugar, las redes de apoyo social: el número de amigos/as que tiene cada uno de los perfiles de implicación. En segundo lugar, las agrupaciones que forman los agresores. Si nos centramos en las redes de amistad, no encontramos diferencias en función del tipo de implicación o género (ver tabla II).

Sólo se encontraron diferencias significativas al tener en consideración la variable curso ($p<0,005$). En este sentido, llaman la atención los resultados que se encuentran en la secundaria. En 2º curso, por ejemplo, se encuentra la mitad de los alumnos/as que informa no tener amigos, y el resto se reparte entre 3º y 4º curso. Igualmente, se aprecia que la mayor concentración de alumnos que afirma tener un solo amigo o participar en redes restringidas de amistad se encuentra en Educación Secundaria Obligatoria; si bien en este caso las diferencias en relación con los cursos de primaria son menores. La tendencia se invierte cuando se trata de redes sociales de más de cinco amigos/as. En este caso, son los alumnos/as de primaria los que más suelen participar de estructuras extensas, aunque también se aprecian altos niveles de participación en algunos cursos de secundaria (57% en 2º de secundaria).

También hemos evaluado las estructuras grupales de agresión, recabando nuevamente información de los principales participantes, intimidadores y víctimas. Estas últimas, afirman –en la mayoría de los casos (16,2%)– que las agresiones las comete sólo una persona. Por el contrario, un 14,2% de la muestra responde que las realiza un grupo de compañeros, porcentaje

compuesto por las opciones: de 2 a 3 personas (11,9%), de 4 a 6 (1,5%) y más de 6 (0,8%). Al tener en cuenta el grado de implicación de los alumnos se han encontrado diferencias significativas ($p<0,00001$). Mientras que los perfiles severos tienden a ser maltratados por más de un compañero, un 80% de las víctimas y un 66,7% de los intimidadores victimizados; los perfiles moderados, así como los espectadores que se convierten en víctimas ocasionales, suelen ser maltratados por un único intimidador. Al analizar las respuestas en función de las variables género y curso no se han encontrado diferencias significativas entre grupos.

Cuando se ha preguntado a los intimidadores si suelen intimidar a sus compañeros solos o en grupo, los resultados se asemejan considerablemente a las respuestas de las víctimas. El 12,6% afirma actuar solo, el 7,9% junto a uno o dos, el 4,2% con un grupo de tres a cinco compañeros y el 1% con más de cinco alumnos; lo que significa que un 13,1% de los alumnos confiesa intimidar a sus compañeros en grupo. Al analizar la respuesta en función de la variable género se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Mientras que los chicos confiesan actuar en solitario o en grupos amplios (más de tres alumnos); las chicas afirman no actuar solas, sino en grupos, si bien éstos, a diferencia con lo que sucede con los chicos, son de tamaño reducido (entre 1 y 5).

Un último aspecto que hemos evaluado, dentro de este bloque, es si existe o no preferencia en los agresores por intimidar a compañeros del mismo sexo. Los resultados nos indican que, tanto en chicas como en chicos, el mayor número de agresiones las protagonizan estos últimos. Pero, sin embargo, sí existe una tendencia apreciable a ser intimidado por compañeros del mismo sexo. De modo que las diferencias entre el número de agresiones realizadas por alumnos o alumnas son significativamente menores en el caso de las chicas víctimas que en el de los chicos ($p<0,005$).

Respuesta de los alumnos/as protagonistas del problema ante el mismo

El análisis de las respuestas de los alumnos/as ante el problema se ha realizado desde múltiples planos. En primer lugar se consideran las emociones que se desarrollan ante el problema. Esto se consigue preguntando a todos los alumnos/as desde el papel que cada uno juega en el problema. En segundo lugar, las conductas que los alumnos/as desarrollan para combatir el problema, con especial atención a las que utilizan las víctimas cuando son intimidados. Por último, estudiaremos si las víctimas comentan con otras personas sus experiencias de maltrato.

Cuando se pregunta a los escolares sobre sus sentimientos cuando son maltratados, el más común es el malestar por la situación vivida (18,2%). El 9,2% se sintió triste y el 4,1% impotente e indefenso. También se aprecia que un porcentaje importante (7,2%) de ellos/as se encontraba preocupado por lo que dirían los demás. Por último, el 7,7% de los que habían sufrido victimizaciones esporádicas manifestó no haber sentido nada.

Centrándonos en aquellos que manifiestan un grado de implicación moderado o severo, apreciamos que la preocupación por lo qué dirán los otros se aglutina en el lado de las víctimas –tanto severas como moderadas– y no es un sentimiento propio de los intimidadores victimizados. Por último, se puede ver que el sentimiento de tristeza es más característico en los perfiles severos, y tiene menor significación en los moderados.

No se encontraron diferencias significativas en función del curso y el género de los alumnos, excepto en la respuesta *me siento impotente, nadie puede ayudarme,* donde sí se apreciaron variaciones debidas al sexo de los alumnos ($p<0,05$). Esta opción fue elegida por el 50% de las alumnas que sufrían los malos tratos de sus compañeros, mientras que sólo fue seleccionada por un 7,7% de los chicos.

Continuando con la exploración de los sentimientos, entre los espectadores el sentimiento más repetido es el de pena por las víctimas (45,8%); seguido –en orden de frecuencia– por: sentirse mal (28,9%), miedo de que les pasara a ellos (16,4%), pena por los que maltratan (12,3%), tristeza (11,8%), no sentir nada (4,1%), hacerse el distraído (2%), sentirse bien (1%). La variable curso muestra su influencia en las opciones *tuve miedo de que me pasara a mí* ($p<0,05$) y *me dio pena de las personas que estaban siendo maltratadas* ($p<0,001$). En el primer caso, el número de alumnos que perciben la posibilidad de ser víctimas disminuye a medida que van avanzado en la etapa educativa en la que se encuentran. En el segundo caso, se produce un claro aumento hasta la ESO y se mantiene estable a lo largo de esta etapa.

El factor género influyó de forma significativa en tres de las opciones de respuesta. La primera –*me sentí mal* ($p<0,05$)– fue elegida fundamentalmente por las chicas (33,7% frente al 24%). Lo mismo sucedió con los sentimientos de pena por las víctimas (53,3% de las alumnas frente al 38% de los alumnos; $p<0,005$). Por último, también se apreciaron diferencias ($p<0,05$) entre los alumnos que afirmaron sentirse bien al observar episodios de victimización, ya que en este caso fueron los chicos los que más seleccionaron esta opción (2,1% frente a la ausencia de elecciones en las chicas).

El tipo de implicación mostró diferencias significativas ($p<0,00001$) en dos de las opciones. La respuesta *me hice el distraído* nunca fue elegida por las víctimas y sí lo fue por espectadores (1,8% de este grupo de alumnos), intimidadores severos (12,5%) e intimidadores victimizados moderados (100%). Algo similar sucede en la segunda de las opciones en la que se aprecian diferencias significativas –*me sentí bien*–, ya que sólo los espectadores (0,6%) y especialmente los intimidadores severos (25%) la seleccionaron. Entre los intimidadores, la respuesta más escogida depende del tipo de implicación que los alumnos presentan. En la tabla III podemos apreciar los resultados.

El curso sólo influyó de forma significativa ($p<0,05$) cuando se trató de la opción *me preocupo por lo que puedan decir los profesores o los padres*. En este caso, el sentimiento sólo aparece en los primeros cursos de cada nivel educativo estudiado. El género no mostró influencia significativa en ninguna de las opciones.

TABLA III
Sentimientos que experimentan los intimidadores

	Intimidadores moderados	Intimidadores severos	Intimidadores victimizados moderados	Intimidadores victimizados severos
Me sentí superior	–	–	–	33,3%
Me divierto	14,3%	75%	100%	–
Se lo merecen	28,6%	–	–	–
Nada	28,6%	25%	100%	–
Me preocupa que dirán los adultos	14,3%	37,5%	–	–
Miedo, me pueden hacer lo mismo	–	12,5%	–	33,3%
Mal	14,3%	–	–	66,7%
Pena por ellos	28,6%	–	–	33,3%

También se preguntó a los alumnos/as qué hacían cuando presenciaban una situación de intimidación. Las respuestas de los alumnos aparecen a continuación en la tabla IV.

TABLA IV
Actitud de los espectadores ante el problema

¿Qué haces cuando ves que intimidan a otros?	
Intento parar la situación hablando con los intimidadores	47,4%
Intento no implicarme	24,4%
Se lo cuento a un adulto	19,2%
No hago nada porque me gusta la situación	3,1%
Ayudo a los que intimidan	2,8%
Yo inicio la intimidación	1,5%
Yo también lo hago	1%
Me obligan a intimidar	0,8%

Las conductas de ayuda a los que maltratan, o en su caso, de maltrato directo estaban agrupadas fundamentalmente en el grupo de intimidadores e intimidadores victimizados severos; aunque también se apreciaban, de forma muy reducida, en espectadores. Por el contrario, en las conductas que tienen como objetivo detener la situación, la mayoría de las respuestas se aglutinaban en el lado de las víctimas y los espectadores, y eran poco representativas o inexistentes en los intimidadores e intimidadores victimizados.

La influencia del curso adquiría particular importancia en las opciones *intento quedarme fuera* ($p<0,05$), ya que el el número de elecciones aumentaba con la edad hasta llegar a los últimos cursos de la ESO; y se lo cuento a un adulto para que detenga la situación ($p<0,00001$), que disminuye claramente con la edad. El género también afecta a la distribución de algunas respuestas: el desarrollo de conductas de maltrato o colaboración es el preferido por los chicos, mientras que la opción de avisar a los adultos es la seleccionada por las chicas principalmente.

La segunda de las preguntas sobre las conductas que desarrollan los alumnos ante el problema se centra en las estrategias que ponen en marcha para resolver la situación cuando están implicados como víctimas. Entre todas las opciones, las respuestas más comunes son ignorar a los agresores (10,4%) y defenderse de los ataques (10,1%). Menos utilizadas son: intentar no pensar en lo sucedido (6,1%), decir que les dejen (2,7%), pedir ayuda a un adulto (2,4%), llorar (1,6%), huir (1,6%) y pedir ayuda a un amigo (1,1%). En la tabla V aparece la distribución de respuestas en función del perfil de los alumnos/as.

A la vista de estos resultados, podríamos entender que las estrategias utilizadas por las víctimas deben ser menos efectivas, si bien se da la circunstancia de que éstas son también seleccionadas por los espectadores, que son chicos/as que suelen tener éxito en eludir las situaciones de intimidación. También es interesante observar el hecho de que, excepto las víctimas, los demás alumnos/as suelen acudir a los amigos/as y apoyarse en ellos para defenderse de las intimidaciones de otros/as. Dado

TABLA V

Estrategias de los alumnos implicados como víctimas

	Vict. severas	Vict. moderadas	Espect.	Intim. moderados	Intim. severos	Intim-vict. moderados	Intim-vict severos
Llorar	–	11,1%	1,2%	–	–	–	–
Huir	–	–	1,5%	–	–	–	–
No pensar en la situación	–	33,3%	5,4%	16,7%	–	100%	–
No echarles cuenta	20%	11,1%	10,8%	–	–	–	–
Decir que me dejen	40%	11,1%	1,8%	–	–	–	33,3%
Pedir ayuda a amigos	–	–	0,3%	16,7%	12,5%	–	33,3%
Pedir ayuda a adultos	20%	–	2,1%	–	–	–	–
Defenderse	20%	22,2%	9%	50%	–	–	33,3%

que, como hemos visto anteriormente, no se aprecian diferencias significativas en el número de amigos/as que unos y otros poseen, deberíamos pensar que la diferencia está en las características de los vínculos amistosos, y no en el número; o bien, en que las víctimas no despliegan estrategias para ser ayudados por sus amigos. En todo caso, éste es uno de los aspectos más importantes del problema; sin embargo, no se puede profundizar en él con métodos descriptivos simples, como el cuestionario. No se apreciaron diferencias significativas en función del curso y género entre los alumnos que sufrían los ataques de sus compañeros.

Por último, dentro de este bloque profundizaremos en una de las estrategias incluidas en la pregunta anterior: la denuncia de lo sucedido a otros. Las personas más elegidas para este cometido son los padres y los amigos (ambos en un 12,2% de los casos). Sin embargo, un 9,9% de los alumnos afirma que aunque ha sido maltratado no se lo ha comentado a nadie. Otras elecciones son los profesores (6,6%), los hermanos (3,6%) y otras personas (1,5%). No se han encontrado diferencias significativas en función del tipo de implicación, el curso o género.

Para comprender mejor la dinámica del problema es necesario evaluar cuál es la respuesta que todos los implicados (padres, profesores e iguales) dan a los episodios de maltrato e intimidación. Junto a esta información, en el cuestionario se ha incluido una valoración de los alumnos sobre la efectividad de estas conductas.

Si se explora la respuesta de los profesores, éstos –en la mayoría de los casos– señalan que no conocían el problema (15,7%). Junto a este grupo un 3,6% afirma que, aún sabiéndolo, tampoco intervinieron. Cuando los profesores intervienen, la percepción de su efectividad es variable. La mayoría considera que la intervención de los profesores tiene éxito (8,5%); el 3,4% cree que no influye; y el 1,3% restante entiende que la actuación del profesor sirve para que la situación vaya a peor. No se han encontrado diferencias significativas en función del género, curso y grado de implicación en el problema. No obstante, debemos señalar que la percepción de

las víctimas sobre la actuación del profesorado es, en general, positiva, tanto por su implicación como por su efectividad. En cambio, los intimidadores victimizados poseen una valoración negativa; bien porque perciben que los profesores ignoran sus problemas, bien porque cuando han intervenido la situación ha empeorado. En relación con el curso, los alumnos perciben que los profesores son cada vez menos conscientes de la problemática de malos tratos. Sin embargo, los alumnos de ESO valoran más positivamente la intervención de sus profesores que los de primaria.

Cuando se pregunta sobre la intervención de la familia ante el problema se encuentran resultados muy similares a los descritos para los profesores. El 15,5% cree que su familia no ha hecho nada porque desconoce el problema. El 5,2% afirma, sin embargo, que su familia no ha actuado aunque sí conocía lo que le pasaba. Al igual que sucedía con los profesores, la mayoría de las actuaciones de la familia se perciben como positivas (8,3%). El 2,1% piensa que la intervención de la familia no surtió efecto y, por último, el 0,8% entiende que la situación fue a peor. No había diferencias significativas en función del tipo de alumno, aunque hay que señalar que los intimidadores victimizados suelen concentrar sus respuestas en dos de las opciones: la familia no conoce el problema, y cuando interviene no obtiene resultados. Tampoco se apreciaron diferencias significativas en función de las variables género y curso.

Por su parte, los iguales, a diferencia de los adultos, suelen implicarse más en la detención del problema de los malos tratos (según los informes el 18,9% actúa para atajar los episodios de violencia). No obstante, al igual que en los casos anteriores, esta actuación no siempre es considerada positiva. El 13,4% informa una reducción o desaparición del problema, mientras que el 3,9% afirma que no se han experimentado cambios, y el 1,6% cree que la situación fue a peor. También se encuentra un 12,4% de alumnos que dice que sus compañeros no intervinieron (el 8,5% lo atribuyó a desconocimiento de lo que pasaba). No se encontraron diferencias significativas al considerar las variables curso, género y nivel de implicación.

La última cuestión que exploraremos en este bloque tiene que ver con las respuestas a las conductas de intimidación desde el punto de vista de quienes maltratan a otros escolares. La mayor parte de ellos afirma que nadie les ha dicho nada por sus actos (10,9%). Los iguales son quienes más veces comentan con los intimidadores sus conductas (6,9%), seguidos por profesores (4,8%) y padres (4,1%). Los hermanos (1,8%) y otras personas (1,3%) son los que han hablado con ellos en menos ocasiones. No se apreciaron diferencias significativas cuando analizamos las variables curso, género o tipo de alumno. No obstante, en este último caso se observa cómo los tipos severos presentan los mayores niveles de respuesta en la opción *nadie me ha dicho nada* (62,5% de los intimidadores y 33,3% de los intimidadores victimizados), lo que podría estar reforzando en parte sus modelos de comportamiento.

Las causas del maltrato

En el análisis de las causas, los alumnos muestran un elevado grado de dispersión en sus respuestas, posiblemente debido a la variada naturaleza del problema. La mayoría de las respuestas (31%) señalan que los escolares desconocen las razones por las que el maltrato se ha llevado a cabo. La búsqueda de la popularidad es la razón más apuntada, y constituye el 21% de las respuestas. Otras razones son: *porque son más fuertes* (13,4%), *por hacer una broma* (11,6%), *porque las víctimas son diferentes a los demás compañeros* (6,5%), *porque las víctimas han provocado* (4%), *por sentirse superiores* (3,1%), *porque las víctimas se lo merecen* (1,4%), *por envidia* (0,9%), y *otras razones* (7,1%).

El tipo de implicación de los alumnos introdujo diferencias significativas en la

distribución de las respuestas ($p<0,05$). La búsqueda de la popularidad se señaló fundamentalmente por víctimas y espectadores. La idea de debilidad en las víctimas es un rasgo característico de las víctimas severas (30%). Sin embargo, la idea de la victimización como broma es marcada sobre todo por los intimidadores (un tercio). Los espectadores son quienes suelen pensar que las características diferenciales de las víctimas son las que provocan los malos tratos; sin embargo, ésta es una idea que no se ve apoyada por los intimidadores. Es curioso ver cómo las víctimas severas e intimidadores victimizados severos son quienes más señalan que la intimidación surgió como resultado de una provocación por su parte. Sin embargo, estos alumnos no creen que se lo hayan merecido, esta causa sólo es señalada por lo intimidadores moderados. Los espectadores son los únicos alumnos que creen que los intimidadores inician las agresiones por sentirse superiores.

También el curso mostró diferencias significativas ($p<0,001$). El primer aspecto que llama la atención es el descenso en el número de alumnos que dice no conocer las causas de los problemas de malos tratos. Este dato nos indica que los escolares progresan en la construcción de una representación más precisa de este tipo de episodios. Otra opción que disminuye con la edad es la que hace referencia a las provocaciones de las víctimas. Las causas que aumentan en el número de elecciones son: *por hacer una broma y por ser más populares.* Por último, el género mostró, a su vez, influencias significativas ($p<0,005$). Las diferencias más importantes aparecen en las opciones *porque tienen más fuerza y para hacer una broma,* más elegidas por los chicos; y *para ser más populares,* más elegida por las chicas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio del fenómeno de la agresión gratuita, el acoso, la intimidación, la amenaza y, en general, los malos tratos entre escolares es uno de los más complejos problemas con el que nos encontramos en los centros educativos. Las investigaciones informan de manera pertinaz sobre la existencia de un cierto nivel de violencia entre escolares en toda clase de escuelas –de las públicas a las privadas, de las urbanas marginales a las rurales unitarias (Smith *et al.,* 1999)–. Se trata, por tanto, de un fenómeno que en alguna medida está generalizado y que, seguramente, se ha producido siempre allí donde se han concentrado chicos/as de edad escolar y han organizado sus propias normas de convivencia. Sin embargo, la sensibilidad moral que hoy manifestamos ante los fenómenos de violencia y el avance en la investigación en el área de la Psicología de la Educación nos han ayudado a tomar conciencia de un problema complejo que puede dañar de forma importante y quizá irreversible a algunos de nuestros escolares.

Según los resultados de nuestro estudio, el porcentaje de víctimas y agresores severos no alcanza índices muy altos (alrededor de un 5%), lo que no es alarmante en términos estadísticos, aunque sin duda es una verdadera crueldad en términos reales. A pesar de que son las víctimas y los agresores severamente implicados los que más nos deben preocupar, no deja de ser un motivo de desasosiego saber que hay otro 5% de chicos/as que están viviendo las situaciones de malos tratos de forma moderada, alumnos y alumnas que quizá no todos los días, pero sí frecuentemente tienen contacto con el problema. Estos números nos vienen a decir que en cada clase hay dos o tres chicos/as que están siendo víctimas de uno de sus compañeros/as o de un grupo de ellos. Esta participación, independientemente de cuál sea el lado en el que uno se involucre, lleva consigo un mal pronóstico en cuanto al equilibro psicológico del escolar y a la educación que se supone debemos proporcionar en nuestras escuelas.

Estos datos suponen un significativo descenso en relación con estudios previos

realizados por nuestro grupo (18,3%; Ortega y Mora-Merchán, 1997). No obstante, entendemos que estas diferencias se deben más a un logro en el perfeccionamiento del sistema de medida y a los avances en la conceptualización del problema y el rigor en su definición. En los primeros estudios, hemos utilizado el cuestionario *Dan Olweus* (1989), a partir del cual no resulta fácil hacer una buena discriminación entre presencia severa del fenómeno y presencia menos severa. El instrumento que hemos utilizado aquí, nos permite distinguir sin ambigüedad entre tres categorías de maltrato en términos de la frecuencia con la que éste ocurre. La primera de ellas supone la ausencia de maltrato, y se incluye en este grupo a aquellos alumnos que afirman no haber sido nunca maltratados o que lo han sido únicamente una o dos veces en los últimos tres meses (ya que uno de los criterios para poder hablar de malos tratos entre escolares es una participación frecuente). La segunda categoría engloba a los alumnos que informan una participación moderada (entre tres y seis veces en el último trimestre, es decir, entre una y dos veces al mes). Dentro de la última categoría se incluye a los afectados de forma severa (con implicación al menos una vez a la semana o más frecuentemente). El análisis de la consistencia de las respuestas también ha reducido el número de alumnos implicados, en este caso debido a la eliminación de aquellos estudiantes que han afirmado de forma no fiable –inconsistente en las distintas preguntas del cuestionario– estar afectados. Entendemos que esta nueva distribución de papeles de participación ayuda a clarificar la gravedad o levedad del problema.

Por otro lado, en este nuevo estudio exploratorio, se ha puesto un especial énfasis en que los escolares distingan muy claramente el comportamiento y las actitudes que se requieren para categorizar el problema como verdadero maltrato o abuso entre compañeros. Los encargados de realizar el estudio han insistido, tanto por escrito como verbalmente, en que el escolar discrimine el abuso de cualquier otro tipo del conflicto entre iguales. Las condiciones internas del fenómeno de abuso: desequilibrio de poder psicológico, físico o social; agresión injustificada y gratuita; y prolongada situación de maltrato, prepotencia o abuso han sido insistentemente explicadas como tres requisitos que separan el abuso entre escolares de cualquier otro tipo de conflicto. Esto, unido al riguroso análisis de las respuestas de autonominación como víctima o agresor de sus iguales, ha proporcionado datos más depurados. Este trabajo –realizado para reducir el número de falsos positivos– puede haber disminuido el número de alumnos que afirmaba ser víctimas o intimidadores de sus compañeros, lo que sin duda debe ser entendido como un aspecto positivo.

Los datos que ofrece este cuestionario son igualmente interesantes de cara a las implicaciones educativas que posee. En especial, queremos destacar, por su novedad en relación con otros instrumentos de medida, el acercamiento que se hace al papel de los espectadores en el problema, grandes olvidados en instrumentos anteriores; una mejor comprensión del papel que desempeñan nos permite diseñar modelos de intervención preventivos en los que los chicos/as no implicados puedan desarrollar actitudes y comportamientos disuasorios para los agresores, y de ayuda real y efectiva hacia las víctimas. La inclusión de preguntas dirigidas a evaluar directamente las estrategias utilizadas por los alumnos y los demás agentes del entorno para afrontar el problema nos permite apoyar las iniciativas de intervención de los modelos espontáneos que ya son utilizados de forma efectiva por los escolares para detener estos fenómenos de violencia injustificada.

Una información clara y bien definida sobre quiénes son de forma pertinaz víctimas de sus compañeros y quiénes son agresores nos orienta positivamente hacia el empleo de procesos de intervención que, además de los generales basados en

la atención a la convivencia, permitan dirigir el trabajo concreto hacia la reeducación de chicos y chicas que están en riesgo de sufrir un serio deterioro de su vida social: las víctimas y los agresores. En este sentido, hemos propuesto programas específicos de educación para que las víctimas puedan autoafirmarse y los agresores desarrollar su empatía (Ortega y otros, 1998); sin olvidar los interesantes modelos de prevención, basados en la ayuda entre iguales (Cowie, 1999; Ortega y del Rey, 2001).

Por otro lado, este estudio español –primero de los trabajos de indagación sobre el problema del maltrato que se realiza con el cuestionario europeo– arroja una información coherente con los estudios anteriores (Ortega, 1994a y b; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994) en lo básico: tipos de abuso más frecuentes, tendencias evolutivas y de género. Desde el punto de vista metodológico, nos queda claro que estamos todavía algo lejos de haber encontrado los instrumentos y procedimientos de medida precisos, pero no cabe duda de que el camino a seguir está en esta línea: en la elaboración de herramientas adecuadas al problema, y en hacer de ellas un uso intercultural que nos permita ponderar el fenómeno en su verdadera dimensión social y cultura. El cuestionario europeo TMR (Ortega, Mora-Merchán y otros, 1999) que aquí hemos utilizado nos parece un paso importante. Ciertamente, éste no es más que un estudio piloto con una muestra pequeña, pero las tendencias que han aparecido confirman que estamos en buen camino para lograr una comprensión más precisa del fenómeno de los malos tratos entre escolares.

BIBLIOGRAFÍA

AHMAD, Y.; SMITH, P. K.: «Behavioural measures: bullying in schools», en *Newsletter of Association for Child Psycology and Psychiatry,* 1990.

COWIE, H.: «Children in need: the role of peer support», en M. WOODHEAD, D. FAULKNER y K. LITTLETON (eds.): *Making sense of social development.* Londres, Routledge, 1999.

HEINEMANN, P. P.: *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna.* Stockholm: Natur och Kultur, 1972.

MOOIJ, T.: «Por la seguridad en la escuela», en *Revista de Educación,* 313 (1997), pp. 29-52.

MORA-MERCHÁN, J. A.: *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario Olweus.* Trabajo de Investigación no publicado. Universidad de Sevilla, 1997.

MORA-MERCHÁN, J. A. y ORTEGA, R.: *Intimidadores y víctimas: un problema de maltrato entre iguales.* Comunicación presentada en el IV Congreso estatal sobre Infancia Maltratada. Sevilla (1995), pp. 271-275 del libro de actas.

OLWEUS, D.: «Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements», en M. KLEIN (Ed.): *Cross-national research in self-reported crime and delinquency.* Dordrecht, The Netherlands: Khiwer, 1989.

— *Bullying at School. What we Know and What we Can Do.* Oxford: Blackwell, 1993.

ORTEGA, R.: «Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros», en *Revista de Educación,* 304 (1994a), pp.253-280.

— «Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB», en *Infancia y Sociedad,* 27-28 (1994b), pp. 191-216.

— *Escuela comprensiva y conflictividad. El riesgo de la indisciplina escolar y la violencia.* Conferencia pronunciada en las Jornadas sobre Escuela comprensiva: La diversidad. Sevilla. (FETE-UGTE), 1999.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.: «El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar», en *Revista de Educación,* 2001.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. A.: «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares», en *Revista de Educación,* 313 (1997), pp.7-27.

— En P.K. SMITH, Y. MORITA, J. JUNGER-TAS, D. OLWEUS, R. CATALANO y P. SLEE (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective.* Londres: Routledge, 1999.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. A.; SINGER, M.; SMITH, P. K.; PEREIRA, B.; MENESINI, E.: *The General Survey Questionnaires and Nomination Methods Concerning Bullying.* Final Report presented at IV Meeting of TMR project: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion. Munich, 1999.

SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R.; SLEE, P. (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective.* Londres: Routledge, 1999.

SMITH, P. K.; SHARP, S.: *School Bullying. Insights and perspectives.* Londres, Routlege, 1994.

WHITNEY, I. y SMITH, P. K.: «A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools», en *Educational Research,* 1 (1993), pp. 3-25.

informes y documentos

GLORIA PÉREZ SERRANO

Marginación social. El estudio en los centros penitenciarios



MARGINACIÓN SOCIAL
EL ESTUDIO EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS

GLORIA PÉREZ SERRANO (*)

RESUMEN. Esta investigación pretende acercarse al mundo de la marginación social y dar voz a los que no la tienen. Presenta la vida cotidiana de los internos en los centros penitenciarios, para profundizar en los elementos que pueden facilitar u obstaculizar el estudio. Se ha utilizado un enfoque cualitativo por exigencias de la misma investigación. Se acudió de forma combinada y simultáneamente a diferentes procedimientos de aproximación a la realidad: observación etnográfica, entrevistas semiestructuradas, relatos biográficos, conversaciones informales... Se recogieron datos de 85 internos que estaban realizando estudios universitarios en diferentes centros penitenciarios del Estado español. Los resultados han puesto de relieve que es necesario modificar las condiciones para el estudio si se quiere favorecer que los internos ejerzan su derecho a la educación y la cultura en este tipo de instituciones.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual existen colectivos que, por razones muy diversas, reciben el calificativo de marginados sociales. Cabría dudar de si la iniciativa en esa marginación parte de ellos porque se consideran diferentes o, por el contrario, es la sociedad la que ha decidido arrojar fuera de sí a los que no acepta. Sea como fuere, existe cada vez un número mayor de grupos, e incluso de pueblos, que pueden ser considerados marginados sociales. Ellos necesitan y demandan diversos tipos de ayuda social, a la vez que nos invitan a un cambio de lenguaje y, sobre todo, de mentalidad.

Reduciremos las diferentes perspectivas desde las que se puede plantear la demanda de ayuda de estos grupos y nos centraremos en un tema en concreto: el de los marginados desde el punto de vista educativo. Partimos de la idea de que la educación constituye uno de los derechos fundamentales del ser humano, como se recoge en la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

> Art. 26.1 «Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción técnica y profesional ha de ser generalizada; el acceso a los estadios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos».
>
> Art. 26.2 «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la per-

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 17-02-2000 Fecha de aceptación: 24-02-2001

sonalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz».

De la legislación española recordamos los artículos 27.1 «Todos tienen derecho a la educación» y 27.2 «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la persona humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» de la Constitución de 1978. Por otro lado, el artículo 25.2 del texto constitucional garantiza el acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad a los ciudadanos condenados a penas privativas de libertad.

Desde este marco legislativo, que fundamenta el derecho a la educación de cada ser humano, es conveniente recordar que las peculiares circunstancias de cada sujeto hacen necesaria una educación diferenciada y de carácter específico. Para ofrecer una verdadera igualdad de oportunidades no se puede tratar a todos de igual forma, puesto que nos encontramos ante realidades muy diversas. Para dar una respuesta justa a los derechos de todos, no hay otro camino que ofrecer –como indica Husen (1970)– «iguales oportunidades pero un tratamiento desigual de carácter diferenciado». En este sentido, se puede afirmar que el derecho a la igualdad de oportunidades significa algo tan paradójico como que cada uno reciba un tratamiento distinto, el que mejor se adecue a sus peculiaridades sociales, cognitivas y afectivas.

En el momento actual, la política de la igualdad de oportunidades –siguiendo la tesis de Rawls– defiende que la distinción de méritos en educación sólo se puede hacer en función de criterios que compensen desigualdades anteriores. La igualdad de oportunidades —en las versiones más radicales (Rawls, Husen, Coleman)— debe entenderse como igualdad de resultados.

Desde esta óptica, parece oportuno recordar que la Pedagogía Social, nacida en Alemania, tiene la finalidad de ofrecer ayuda a individuos y grupos marginados, con el fin de contribuir a su educación social y propiciar, de este modo, su reinserción en la sociedad. Dadas las posibilidades que ofrece esta disciplina para la educación de grupos marginados en situaciones especiales, abordaremos un campo de especial interés social y educativo: el estudio en los centros penitenciarios y los factores que lo condicionan.

Entre los objetivos de este trabajo destacamos:

- Descubrir la situación en que discurre la vida cotidiana de los internos en los centros penitenciarios.
- Analizar las condiciones socioculturales y psicológicas que favorecen o dificultan el estudio en este tipo de centros.
- Identificar los recursos materiales necesarios para realizar un trabajo intelectual con las condiciones mínimas.
- Proponer líneas concretas de actuación que contribuyan a potenciar la educación y la cultura en dichas instituciones.

Partimos del supuesto de que todas las personas –y muy especialmente aquellas que se hallan privadas de libertad y no disponen, por tanto, de cauces para comunicar a la sociedad la realidad de la vida penitenciaria– tienen algo que decir sobre la realidad que viven y pueden aportar una visión desde dentro *(perspectiva emic)*.

LA EDUCACIÓN EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS

Si la educación tiene un papel primordial en cualquier institución en la que conviva un grupo humano, es aún más importante prestarle atención en los centros en los

que conviven individuos privados de libertad, ya que esta situación la hace aún más necesaria.

A partir de la Ley General de Educación de 1970 la enseñanza básica pasa a ser obligatoria y gratuita hasta los 14 años. Esto plantea procesos que necesitan de un tratamiento específico cualitativamente diferencial. Más recientemente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) prolonga el periodo de enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 16 años y genera una serie de posibilidades para toda la población, a la vez que obliga a la sociedad a dedicar más recursos a este fin.

¿CÓMO PODEMOS CONJUGAR EL DERECHO DE TODOS A LA EDUCACIÓN CON LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA?

La sociedad actual ofrece cada vez más posibilidades y, a la vez, exige un mayor nivel de competencias críticas, sociales y culturales para desenvolverse. No todas las personas están preparadas para seguir el ritmo que se demanda y algunas tampoco tienen capacidad para responder a las exigencias que esto plantea. La consecuencia es visible: grupos y personas inadaptados que se apartan de la norma en su relación con los demás y en su comportamiento externo. Cuando este alejamiento de la norma se manifiesta en un comportamiento discrepante, se habla de inadaptación social; si la transgresión de la norma supera los códigos legales, nos encontramos con la delincuencia. Los jóvenes que viven en un contexto de marginación y exclusión, cuando comparan su realidad con la que les propone insistentemente la sociedad a través de los medios de comunicación, entran muchas veces en conflicto con ellos mismos y con su situación vital. El modo en que el joven reacciona ante esto puede, como señala Valverde (1998), dar lugar a tres tipos de situaciones no excluyentes entre sí:

- *Conformismo pasivo:* aceptación implícita de la imposibilidad de acceder a las metas sociales adaptativas, para él inalcanzables. La insatisfacción vital resultante incidirá sobre la percepción de sí mismo y de su entorno familiar.
- *Situación de retirada:* abandono de las metas culturales y perdida de sociabilidad. Inexistencia para él de valores alternativos.
- *Situación de inadaptación objetiva:* inadaptación, no a las metas que le presenta la sociedad de consumo, sino a los medios considerados legítimos por dicha sociedad para conseguirlas. El inadaptado es un individuo tan sumiso a las metas que siente rechazo a los medios para conseguirlas.

En cualquiera de las situaciones anteriores, los jóvenes se relacionarán con aquellos que tienen sus mismos intereses e intentarán conseguir gratificaciones inmediatas, sin ninguna expectativa del futuro. Vivirán *deprisa,* disfrutarán de la noche, aprovecharán cada una de las situaciones que se les presenten, y desarrollarán, en muchos casos, conductas al margen de la ley. Se encontrarán así sumergidos en un torbellino vertiginoso de respuestas a situaciones imprevisibles, en las que la droga suele ser protagonista. La búsqueda de nuevas sensaciones les llevará a consumir *de todo,* en un intento de huir de sus múltiples frustraciones. Pero tarde o temprano llegará un momento en que la droga no será ya un medio para obtener placer, como ocurría al principio, sino que dominará sus vidas.

Este tipo de personas –inadaptados sociales, delincuentes o, incluso, los que no pueden seguir el ritmo normal del grupo– precisa una educación diferencial, que preste atención a las necesidades educativas especiales. Se han realizado diversos estudios sobre la delincuencia juvenil, sus causas, la personalidad de los delincuentes, los efectos del grupo en el delincuente, etc. No obstante, existen pocos trabajos

sobre las posibilidades de reinserción de los internos y su tratamiento. Los pedagogos tienen que afrontar el reto de ofrecer a la sociedad una solución, no sólo pedagógica, sino también social y jurídica.

Somos conscientes de que en España se está potenciado la educación social desde diferentes ángulos. Una de estas ópticas es la educación especializada. Centraremos nuestra reflexión en una línea prometedora, la pedagogía penitenciaria, a la que hasta ahora, por diferentes motivos, se ha dedicado poca atención. En el momento actual se considera que, a través de la educación, el recluso puede acceder a otra visión de la sociedad; capacitarse profesional y culturalmente; y, al mismo tiempo, tener la oportunidad de presenciar conductas alternativas que, al ampliar sus horizontes, le motiven al cambio personal. En casi todos los centros penitenciarios se fomenta la cultura y se organizan actividades en las que pueden participar los internos. Asimismo, se potencia la enseñanza reglada y no reglada en todos los niveles educativos. Podemos afirmar que el concepto de prisión ha evolucionado mucho en los últimos años. La prisión ha pasado de ser un lugar de redención y custodia a considerarse como un problema que afecta a toda la sociedad, es decir, una cuestión social.

Este cambio de óptica trae consigo, necesariamente, un cambio radical en la consideración del interno dentro de la institución penitenciaria. Esta idea está presente en el art. 25.2 de la Constitución Española (1978), que habla del derecho del interno a tener acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad; así como en la Ley Orgánica General Penitenciaria (1979) y en el Reglamento Penitenciario (BOE 15/2/96), que indican que el tratamiento penitenciario consiste en un conjunto de actividades dirigidas a la consecución de la reeducación y reinserción social de los penados (Art. 59.1 de la LOGP).

La educación que proporcionan los centros penitenciarios ha de tener como pilares fundamentales: la formación instrumental, académica, ocupacional y sociocultural. Se pretende que los internos superen las carencias de conocimientos básicos que puedan tener y eleven su nivel en aquellos que posean; todo ello de acuerdo con el programa individualizado de tratamiento que se determine para cada uno. La educación que se ofrece es, por lo general, presencial en los niveles básicos y a distancia en las enseñanzas no obligatorias. Existen varios establecimientos donde se imparten ciclos de Formación Profesional en la modalidad presencial. La formación básica, que se imparte a analfabetos, extranjeros, jóvenes y personas con problemas para acceder a la educación, tiene carácter prioritario (Art. 123.1 de RP (BOE 15/2/96)).

El nuevo Reglamento Penitenciario –como subraya Vergara (1998)– concibe la prisión como un auténtico servicio público dirigido a resocializar a los reclusos. Esto requiere un tratamiento amplio y comprensivo del tema por parte de la administración penitenciaria y un sistema de prestaciones abierto, cuyos objetivos principales –en línea con las recomendaciones del Consejo de Europa– sean: reforzar las relaciones de los internos con sus familiares y con la sociedad en general, así como fomentar la colaboración y participación de la sociedad en la actividad penitenciaria. En definitiva, «ha de considerarse al recluso como un miembro de la comunidad a la que pertenece y la prisión como un lugar normal de actuación de los agentes sociales». Es evidente que las acciones educativas que plantea la actual legislación intentan abrir el centro penitenciario al entorno, con el fin de que el interno pueda, poco a poco, irse integrando en la sociedad. Este es el objetivo de la actual legislación penitenciaria que –como apunta el Reglamento de la Ley Penitenciaria (1996)– trata de procurar la inserción laboral del recluso.

Existen diversos modelos de intervención en los centros penitenciarios, con sus

ventajas e inconvenientes; Son modelos de control clínico y humanístico. En ellos, la educación tiene un papel más o menos importante según el concepto de persona que subyace en cada uno. Se considera la educación, desde el punto de vista legal, como una tarea primordial y necesaria en este ambiente; ya que a través de ella el recluso puede mejorar su percepción de sí mismo y de la sociedad. Las metas que se persiguen mediante un programa de educación en centros penitenciarios son, en líneas generales y según el Model Education Program (MEP), las siguientes:

- La creación de un soporte ambiental de cambio que facilite el desarrollo personal.
- El uso del programa de desarrollo como un proceso de aprendizaje y socialización.
- La introducción del autogobierno y la racionalización de los procedimientos administrativos.
- La creación –para los internos, los funcionarios de vigilancia, los administradores y la dirección de la prisión– de un acceso a las nuevas oportunidades educativas y profesionales.
- La creación de nuevos papeles de los funcionarios de vigilancia: maestros, supervisores y administradores del programa. La preparación de funcionarios de vigilancia para desempeñar estos papeles.
- La introducción en la comunidad de la prisión de los recursos disponibles, a través de las empresas, los individuos y las instituciones.
- El acceso a los programas de la prisión para los internos puestos en libertad.

Estas son metas muy ambiciosas para alcanzarlas en un plazo de tiempo breve. Sin embargo, es deseable tenerlas presentes como algo a lo que debemos tender, en todos los centros penitenciarios. Con ellas como base analizaremos los *obstáculos* y las dificultades reales con que cada día se enfrentan los internos para llevar a cabo sus estudios. Presentaremos también los *incentivos* para el estudio en este tipo de instituciones.

Obstáculos para el estudio en un centro penitenciario

En los centros penitenciarios existen más obstáculos que facilidades para el estudio, si bien se intenta cambiar la mentalidad del colectivo de la prisión hacia una valoración más positiva de la cultura y el estudio. El proceso de cambio de actitudes siempre es lento en cualquier tipo de institución y, de manera muy especial, en las instituciones penitenciarias. Hay que tener en cuenta que estos cambios, tal y como podrá apreciarse a continuación, afectan a realidades muy diversas.

Rasgos de personalidad

La personalidad del interno se caracteriza, en líneas generales, por los siguientes rasgos psicológicos:

- Falta de interés. Las ofertas deben ser muy concretas y permitir una adquisición a corto plazo.
- Falta de motivación.
- Fragilidad del ánimo.
- Reacción a todo tipo de esfuerzo.

En los estudios de Clemente y Sancha (1989, 141) sobre la vida de los internos y sus condicionamientos en la percepción del ambiente se dice: «El interno vive en un mundo donde se relaciona y comunica con internos, y esta comunicación, a veces única, le restringe la información sobre la totalidad de la prisión, con lo que su percepción del medio en que se desarrolla sufre amputaciones importantes». Lo restringido de la comunicación que se establece en lugares cerrados como éste incide en el concepto que los internos tienen de sí mismos y en el modo en que construyen sus mapas cognitivos. Esto repercute de

forma decisiva en su éxito o fracaso en los estudios. Como han señalado tanto Moos (1971) como Gie y Préstan (1985) la conciencia del propio yo se relaciona con el estudio y la creación de amistades. Un interno que tenga una buena percepción de su yo tenderá a organizar su situación, y tendrá una mejor disposición hacia sí mismo y hacia su rehabilitación. En este sentido, se puede afirmar que la capacidad para conocerse a uno mismo es uno de los factores más importantes en el tratamiento.

Existen algunos rasgos diferenciales según el sexo, como pone de manifiesto Ferrández (1989, 29) que afirma que: «Los hombres centran su interés en disponer de más tiempo libre para sus estudios; las mujeres tienen más interés por el aspecto físico de la celda, ya que consideran que éste es el factor más determinante para la eficacia en los estudios». Todos coinciden en señalar, como mencionan Ríos y Cabrera (1998), que el miedo es algo inseparable de la vida en prisión: miedo a ser golpeado, a no salir nunca, a volverse loco... o el miedo a uno mismo. La ansiedad en la que viven, junto a la inseguridad física y psicológica, dificulta cualquier intento de normalización de conductas. El efecto psicológico, afirma un interno, es muy fuerte: «Se vive la inseguridad, insomnio, pesadumbre, culpabilidad, inestabilidad emocional, impotencia, presión psicológica, temores y miedos, agotamiento mental, depresión, angustias, ansiedad, tensiones, desolación...». La cárcel no consiste únicamente en estructuras físicas, sino en todo aquello que supone estar encerrado y, por ello, adquiere una especial importancia la vida diaria.

Rasgos de carácter sociológico

Conviene destacar que la mayor parte de la población reclusa española son varones. Las mujeres, como en el resto de los países europeos, no superan el 5% del total.

Asimismo, puede decirse que la mayoría de los internos pertenece a la clase obrera, al mundo del trabajo manual y, a veces, al del subproletariado. En general, la motivación, la actitud hacia el estudio y las expectativas de futuro de estos jóvenes suelen ser escasas. Diversas investigaciones han puesto de relieve que tienden hacia lo inmediato, práctico y utilitario. Los estudios a largo plazo, como las carreras universitarias, suelen representar para ellos un obstáculo difícil de salvar, ya que la mayoría de los internos no tienen una personalidad de base que les capacite para superarlos. La posibilidad de estudiar para el día de mañana no forma parte de su esquema referencial de vida. Este tipo de jóvenes busca, predominantemente, el resultado inmediato, lo tangible, el mundo de las cosas y no el de los símbolos y su manipulación abstracta, que exige el sistema educativo.

Sin embargo, existe una minoría de alumnos que cursa una carrera universitaria y en la que se pueden apreciar rasgos muy diferentes. Estos alumnos suelen tener un origen social más elevado y pertenecen, sobre todo, a grupos como ETA, GRAPO, etc. Sus motivaciones e intereses son diferentes de los del resto, ya que cuentan con estudios previos: Bachillerato, COU, e incluso, a veces, una carrera universitaria. Además, muchos de ellos pertenecen a una clase social media o media alta.

Condiciones materiales y de régimen de los centros penitenciarios

Los centros penitenciarios constituyen un hábitat que, por su carácter coercitivo, transmite al recluso gran cantidad de violencia y favorece el desarrollo de agresividad y frustración. Estas circunstancias no son nada propicias para el estudio.

El régimen de la prisión

El interno ha de someterse –en contra de su voluntad– al régimen de vida de la prisión, en su conjunto muy rígido y, a veces,

de estilo autoritario, con elevados niveles de violencia institucional y desatención hacia los internos –aunque no puede generalizarse–. Por ello, tiende a rechazar todo lo que oferta la institución penitenciaria, incluso el estudio.

Por otra parte, faltan medios materiales en casi todos los centros. Los alumnos se hallan muchas veces masificados, podría decirse que hacinados, con los problemas de todo tipo que este hecho genera. Aunque se han hecho esfuerzos para mejorar esta situación, resultan todavía insuficientes. Estos alumnos, ya de por sí poco motivados para aprender, no disponen de aulas independientes para el estudio. Además, tanto el personal como el profesorado son escasos, por lo que un mismo profesor debe atender a gran variedad de alumnos y niveles. Las condiciones no favorecen a aquellos internos que desean estudiar. En ocasiones, se produce la suspensión, temporal o definitiva, de los cursos motivada por:

- El traslado para la celebración de juicios o diligencias.
- El traslado de establecimiento por progresión, regresión o clasificación de grado al recaer la sentencia.
- El cumplimiento de sanciones en régimen de aislamiento por la comisión de faltas.
- Las libertades definitivas, etc.

Problemas de tipo material

Los problemas de tipo material, que son los que podrían solucionarse con más facilidad, no se han solventado todavía. Pocas prisiones disponen de lugares adecuados para el estudio; y en las que hay biblioteca los internos, en vez de emplearla para estudiar, aprovechan el hecho de que hay calefacción para reunirse y hablar o jugar. «La celda», en el lenguaje formal de la prisión, o el «chabolo», según el argot penitenciario, tampoco es un lugar apto para el estudio. En la actualidad, y pese a los esfuerzos que se están haciendo en esta línea, apenas existen celdas individuales y varias personas, a veces con intereses muy diferentes, han de compartir un mismo espacio.

Ríos y Cabrera (1998) señalan que «aunque el tamaño de la celda, como declaran los entrevistados, está en torno a nueve metros cuadrados, lo cierto es que muy pocos privilegiados disponen de un "chabolo" particular. La medida de metros por persona y celda es de cinco metros cuadrados. Esto significa que muchos presos disponen de bastante menos espacio de hecho, no llegan al 30 % los que dicen disponer de mas de cinco metros cuadrados para vivir».

Las celdas se suelen construir para uso individual. No obstante, para convertirlas en celdas dobles se suelda una cama a otra a modo de litera. Tan sólo una tercera parte de la población reclusa dispone de celda individual. Se puede hablar, por tanto, de un doble hacinamiento: físico –el espacio disponible al que el preso tiene acceso– y psicológico –ya que la imposibilidad de estar solo convierte la prisión en un lugar asfixiante–. El espacio de intimidad, de serenidad, que todos necesitamos es más importante aún en la cárcel, donde el recluso se halla sometido permanentemente a una gran tensión.

Respecto a las condiciones para el estudio, el informe que se incluye está elaborado por una comisión de infraestructura encargada de estudiar el tema. En él se exponen cuales son las condiciones mínimas que debe reunir un aula de estudios universitarios en los centros que nos ocupan:

- Un aula independiente, con mobiliario adecuado y suficiente, que reúna unas condiciones mínimas de habitabilidad (luz, electricidad, calefacción), a disposición del alumno. El material impreso y audiovisual necesario. Bibliografía general para consulta y lectura en tiempos de ocio.

- En la medida de lo posible, libertad de acceso y un horario aceptable.
- Una persona (interno o personal del centro) responsable permanente del local.
- El alumno debe disponer de los materiales citados lo antes posible, nunca con el curso ya comenzado.
- La biblioteca debe estar actualizada, disponer de un sistema de lectura y de préstamo ágil y facilitar orientaciones de lecturas al usuario.
- Supuesta una infraestructura de vídeo, los internos deben visionar audiovisuales didácticos cuando las exigencias de los estudios así lo requieran.
- Por último, debe establecerse –con carácter general en todas las prisiones con internos estudiantes– la figura del coordinador o representante de los alumnos, que será el responsable en todo lo referente a la actividad estudiantil dentro de la cárcel (información cultural y académica, peticiones, reclamaciones, actividades...). A este coordinador se le motivará por medio de becas, redenciones u otra compensación adecuada.

Por el momento, estos requisitos no se cumplen en casi ninguno de los centros penitenciarios. Sin embargo, conviene recordar que en lo material se han realizado esfuerzos tendentes a propiciar que en los centros las condiciones favorezcan el estudio; pero todavía no se ha conseguido todo lo que se pretendía y el camino queda abierto. Si de verdad las autoridades quieren fomentar la promoción cultural de la población reclusa, propiciando así una verdadera educación permanente, es necesario que cada día se preste más atención a este asunto.

Falta de recursos económicos

La tarea educativa de las prisiones es poco valorada por la sociedad. Un indicador importante es, sin duda, el presupuesto que se le dedica. En política la veracidad de las afirmaciones se mide por su correspondencia en los presupuestos. Hasta 1988 no ha existido un presupuesto específico de las instituciones penitenciarias dedicado a cultura. Si el dinero se destina a lo que se valora, no parece que la educación y la cultura se valoren mucho en los centros penitenciarios. Aunque dicho presupuesto se ha ido incrementando paulatinamente, nunca ha sido suficiente para satisfacer todas las necesidades. Las instituciones, tanto públicas como privadas, deben implicarse en esta tarea, de manera que puedan desviarse hacia ellas los recursos personales y materiales necesarios para desarrollar tales programas. Esto no sólo obedece a razones de subsidiariedad ante la falta de medios, sino que es la única forma de aplicar la Constitución, que entiende la prisión como «una cuestión social».

Si se destinan más recursos a este tipo de centros, será posible:

- Dotarlos de más profesorado.
- Disponer de una infraestructura más adecuada.
- Flexibilizar e individualizar, en la medida de lo posible, la enseñanza.
- Dotar las bibliotecas con mayor cantidad de libros y material didáctico.

Hay que reconocer, no obstante, que con muy pocos recursos se están haciendo esfuerzos para mejorar las condiciones de los centros penitenciarios; tanto en lo que se refiere al aspecto físico de las prisiones, el ambiente y la sanidad, como a la educación y el clima de los centros. Pero también es cierto que, en todos estos campos, queda todavía mucho camino por recorrer.

Excesiva movilidad del interno

Alumnos que estudian en un determinado centro penitenciario son, por razones que se nos escapan, trasladados a otros centros. Los traslados aparecen como forma de sanción encubierta, lo que produce un

efecto de indefensión legal, a la vez que de inseguridad personal. Esto dificulta la participación de los internos y, sobre todo, la consolidación de los programas culturales; que exigen tiempo para su preparación, aceptación y consolidación. Muchas veces, la movilidad, no sólo de los internos, sino también de los funcionarios, constituye una dificultad. En estos casos, se producen ausencias y vacíos difíciles de remediar a causa de la falta de personal cualificado. La movilidad de los internos fomenta la desmotivación, la participación irregular en las actividades organizadas, la burocratización, la desconexión con el entorno y, en definitiva, provoca más inconvenientes que ventajas desde la perspectiva de la educación.

Ausencia de una política cultural

Los expertos en temas culturales de los centros penitenciarios coinciden en afirmar que, en los últimos años, se ha podido apreciar una mayor preocupación por los aspectos socioculturales y educativos en estos centros. Ahora bien, junto a esto, puede decirse que no se ha definido una política de actuación: No se ha expresado cuales son los objetivos a conseguir, ni que medios y recursos han de ser destinados a estos programas. Es imprescindible definir la política cultural en el marco del tratamiento del interno. Existen acciones individuales en cada prisión, pero es necesario que también se defina, expresa y públicamente, una política sobre este aspecto. Es mucha la dispersión, y poca o ninguna la coordinación entre los diferentes centros penitenciarios. Con una política cultural definida, los centros podrían coordinarse unos con otros y enriquecerse mutuamente con sus aportaciones. Pero, como indica Arananz (1988), «La ausencia de una política sociocultural penitenciaria no es un hecho casual. Revela, a pesar de las declaraciones teóricas en contra, que en las instituciones penitenciarias no se valora suficientemente el tema, ni se le da la importancia que tiene».

A pesar de todo convendría subrayar que, a través de la educación, se intenta dar respuesta a un problema social concreto que es, ante todo, un problema humano; Es decir, implica a personas de carne y hueso que viven una realidad muy peculiar, ya que se encuentran privadas de un aspecto esencial del ser humano: la libertad. La praxis de la educación penitenciaria parte del supuesto –expresión de un convencimiento democrático– de que no se puede negar nunca a nadie la posibilidad de aprender.

El estudio y sus incentivos en un centro penitenciario

Según indican diversos especialistas en la materia, el principal problema del interno es cómo pasar el rato, el tiempo. El uso que del tiempo hacen los internos causa graves preocupaciones a los encargados de estas instituciones.

Tiempo ocupado

En las prisiones españolas hay actualmente poco trabajo, por lo que sólo un escaso porcentaje de los internos puede alcanzarlo. Un excelente modo de enriquecerse humanamente y ocupar a la vez el tiempo podría ser estudiar. El estudio proporcionaría a los internos una serie de ventajas; además de la ya indicada, les reportaría conocimientos que podrían aplicar al salir de la prisión. En estos centros es muy importante estar ocupado. El primer beneficio sería apartarlos del patio. El tiempo que pasan en el patio es, por lo general, un tiempo vacío, un tiempo para no hacer nada o maquinar. No es, en ningún caso, tiempo formativo. Los internos, forzados a pasar un tiempo en la prisión, pueden aprovecharlo si lo desean para obtener determinadas calificaciones personales y profesionales. En este sentido, las autoridades

penitenciarias deberían tomar medidas destinadas a hacer más atractivo el estudio en las prisiones; y, motivándolos, despertar el interés de gran número de internos, que no están capacitados para elegir.

Motivación hacia el estudio

Si todos necesitamos ser estimulados para estudiar, la motivación es mucho más necesaria aún en instituciones cuyas circunstancias ambientales no favorecen precisamente el trabajo intelectual. Según lo dicho por Bayón (1984), señalamos cuales son los tres pilares sobre los que debe basarse el proceso de motivación de los internos para el estudio:

1. El estudio, como actividad que integra la formación cultural y la creación de hábitos de trabajo, es parte del tratamiento y debe procederse a su realización como tal actividad.
2. En los internos aparecen limitaciones cognitivas y condiciones sociorrelacionales que influyen en el establecimiento de su orden vital espaciotemporal.
3. Sin estimulación ninguna, o en presencia de estimulación no adecuada, las posibilidades de que los internos elijan espontáneamente el estudio son mínimas.

Un programa de motivación para el estudio debe desarrollarse de acuerdo con dos modos de actuación:

Estimulación:

- Labor de diagnóstico y prestación al interno del informe personal.
- Facilitar la toma de conciencia y la respuesta del interno.

Incentivación:

- Control programado del trabajo y el rendimiento en función de las posibilidades de dilación del refuerzo.
- Labor administrativa destinada a proporcionar los beneficios que correspondan.

El interno necesita incentivos para llevar a cabo su tarea; necesita disponer de un esquema estructurado para poder apreciar que existe una determinada correlación entre el tipo de actividad que realiza, sus condiciones objetivas y los beneficios que le corresponden. En la actualidad, los beneficios penitenciarios que obtiene son a todas luces insuficientes. En suma, lo que se pide es que se valore más el esfuerzo que realiza el interno estudiante. No hacerlo supone potenciar, aunque sea indirectamente, una vida anodina, en la que la máxima preocupación de las autoridades y los funcionarios es cuidar de que nadie escape.

Educación vinculada a los intereses

El tipo de educación que se procure a los internos debe conectar con su mundo, con sus intereses. Lo que aprendan ha de estar de acuerdo con su vida y tener una aplicación concreta en la realidad. Por eso, en la educación que se ofrece al interno deben predominar los aspectos concretos y prácticos. Para los que opten por cursar una carrera universitaria esto no será viable, pero sí existe la posibilidad de que el profesor procure utilizar ejemplos y recursos didácticos cercanos al mundo y los intereses del interno.

Si tenemos en cuenta cuales son los rasgos generales que definen los intereses del recluso, podría afirmarse que suele interesarse, sobre todo, por la formación de tipo profesional, que le prepara para desempeñar un oficio al salir de la prisión. Esto no significa que el recluso no pueda cursar una carrera universitaria si le interesa, pero este nivel será siempre una opción minoritaria. A muchos reclusos les falta preparación de base, y carecen de medios y motivación para afrontar una carrera universitaria. Existen, sin embargo, otras ofertas ya que, por ejemplo, la UNED añade a

los estudios universitarios programas de matrícula abierta y de extensión universitaria, que hacen referencia a aspectos muy diversos y que podrían interesar a mayor número de internos. Son programas más breves, que suelen tener una duración de un año o, incluso, menos. Las metas quedan así a corto plazo.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con el fin de dar respuesta al objetivo de este trabajo: acercarnos a la vida cotidiana de los centros penitenciarios, y profundizar en los elementos que pueden facilitar u obstaculizar el estudio de los internos, hemos diseñado el plan que se indica a continuación.

La aproximación a los fenómenos educativos, dada la riqueza de los mismos, recomienda la utilización de un enfoque multiparadigmático que facilite la información necesaria para dar respuesta a los objetivos del estudio. Los procedimientos de acceso a esta compleja realidad han sido la triangulación de perspectivas y la triangulación de métodos (entrevistas, relatos biográficos, observación etnográfica, conversaciones informales...). Las razones que justifican un diseño de investigación en el que se utilicen diversidad de instrumentos y perspectivas se pueden resumir en tres tipos de estrategias de integración (Bericat, 1998):

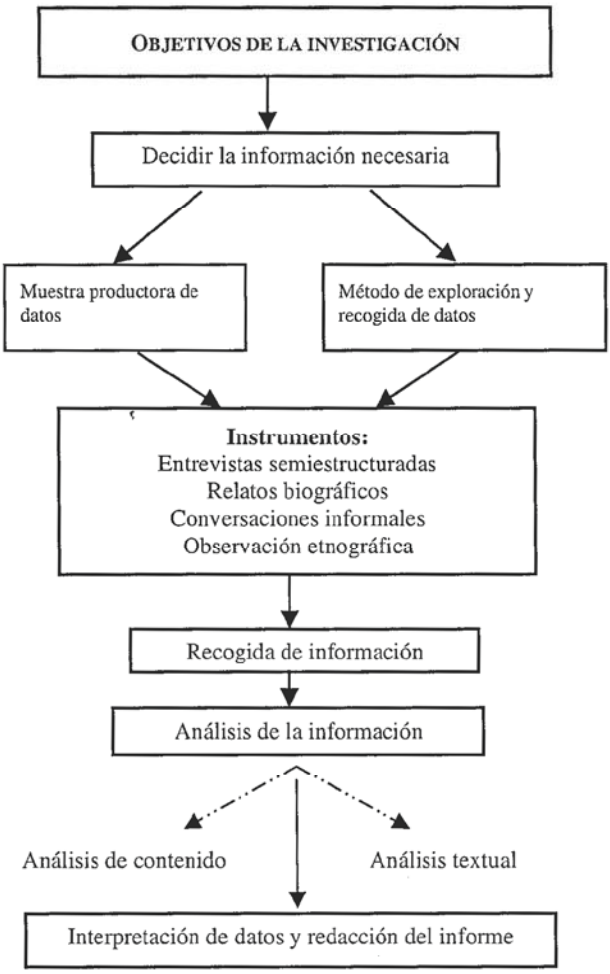
- La *complementación* tiene su origen en la creencia de que cada metodología revela zonas o perspectivas diferentes de una misma realidad, que permiten obtener datos independientes.
- La *triangulación* se fundamenta en que varias metodologías pueden captar idénticos aspectos de una misma realidad, lo que posibilita la convergencia de resultados.
- La *combinación* se basa en la idea de que el resultado obtenido en una investigación de tipo A puede perfeccionar algún componente o fase de investigación realizada con el método B.

A continuación, se muestra de una manera gráfica el proceso de investigación seguido en el trabajo, que coincide en muchos aspectos con los pasos establecidos por Cohen y Manion (1990).

La metodología utilizada en esta investigación fue, por exigencias de la misma, predominantemente *cualitativa*. Se acudió de forma combinada y simultáneamente a diversos procedimientos de aproximación a la realidad, entre ellos la *aproximación etnográfica*. En nuestra investigación, el estudio de casos se ha desarrollado siguiendo una orientación metodológica cualitativa: la *etnografía motivada*.

Cuando el investigador comienza su *observación etnográfica*, ya ha seleccionado la situación social en la que se quiere centrar; y su selección que está influenciada por sus creencias acerca del fenómeno que le ocupa. Esto lleva, en este caso, a recopilar todos los datos posibles sobre la identidad cultural de los internos. La incorporación de esta perspectiva holística exige la búsqueda de una comprensión de las cuestiones planteadas en la investigación, que ha de desarrollarse a tres niveles: el del sujeto, el nivel micro –que atañe a las interacciones en la biblioteca y en el aula– y el nivel de contexto social y cultural.

Hemos procurado acercarnos a la vida cotidiana de los internos tal y como ellos la interpretan y construyen habitualmente. Desde esta perspectiva, la observación (notas de campo, conversaciones informales...) constituye una fuente determinante para detectar e identificar diversas manifestaciones del comportamiento. En esta investigación se plasma el resultado de la propia experiencia –consecuencia de haber examinado, a lo largo de una década, a los alumnos en los centros penitenciarios– y de observaciones semiestructuradas –en las que se ha procurado plasmar una visión de la realidad sin descartar cierta carga subjetiva–.



La *metodología comunicativa* implica considerar a las personas sujetos capaces de elaborar interpretaciones, reflexionar y crear cultura. Supone una alternativa de investigación social que considera a los internos como sujetos que interpretan sus vidas y se sienten protagonistas de sus actos. A través del diálogo y la comunicación en un plano de igualdad (entrevistas semiestructuradas, entrevistas informales e historias de vida) se pueden encontrar las claves interpretativas de los hechos sociales.

En los *relatos de la vida cotidiana* la función interpretativa recae de igual manera en la persona que investiga y en el sujeto del relato. Su objetivo no es una elaboración biográfica, realizada con la ayuda de otras fuentes de información como cartas y diarios, sino la propia narración que la persona hace de su vida pasada y presente. El interés recae en la interpretación que el propio actor hace de su vida cotidiana. No podemos olvidar que los internos –como ocurre a menudo con

los que viven en lugares cerrados– suelen tener gran capacidad para la imaginación y la fabulación. El análisis de los datos del entorno social, personal y familiar que nos aporta el diálogo se va construyendo y sistematizando. Esto permite crear categorías de análisis en ese mismo diálogo.

El proceso por el que se conjugan la metodología comunicativa y los relatos de la vida cotidiana con la *evaluación cluster* es conocido como voces de la comunidad (O'Sullivan, 1998). Esta técnica desarrolla el análisis por audiencias para la mejora y la transformación social. El grupo de participantes en cada *cluster* lo constituyen las personas que representan los principales puntos de vista y las realidades más relevantes de cada institución o unidad de análisis. *El objetivo* que se pretende es presentar puntos de vista individuales y trabajar con el objetivo de alcanzar una visión compartida, de grupo, que permita la mejora de los procesos del sector social al que el grupo representa. Una aplicación en el ámbito de la educación de adultos puede verse en Horton y Freire (1990).

Los instrumentos elaborados para la recogida de información fueron de carácter abierto (entrevistas semiestructuradas, relatos biográficos, conversaciones informales, incidentes críticos...). Lo que se pretendía era obtener de cada interno la máxima cantidad de información relacionada con el problema objeto de estudio. De este modo, a través del contraste intersubjetivo, se podría llegar a resultados consistentes. Se grabaron todas las entrevistas y relatos biográficos para facilitar su análisis.

La población[1] objeto de estudio estaba constituida por los internos de los diferentes centros penitenciarios de todo el Estado español. El número de reclusos ascendía a 45.327, de los que 41.404 eran varones y 3.923 mujeres. La población reclusa extranjera era de 7.155 varones y 747 mujeres, lo que supone un total de 7.902. En el anexo se incluyen los datos por Comunidades Autónomas y sexo.

Esta investigación se llevó a cabo en aquellos centros a los se pudo tener acceso y con los alumnos que voluntariamente decidieron colaborar. La viabilidad, rasgo esencial para realizar cualquier investigación, se hace aún más difícil de alcanzar cuando se trabaja con este colectivo. En este sentido, no se puede hablar de una muestra elegida al azar entre todos los internos de los diferentes centros penitenciarios. Los que se han acercado a investigar en estos centros han encontrado dificultades, muchas veces insalvables, debido a lo peculiar de este tipo de instituciones y a los miedos y recelos que experimentan los sujetos que participan en el trabajo de investigación. No obstante, aunque la muestra sea no probabilística, no por ello carece de representatividad. El estudio hace referencia –si tenemos en cuenta qué población cursa estudios universitarios en los diversos centros penitenciarios del Estado español– a un grupo numeroso de internos. Por tanto, la muestra se considera suficiente y se estima que sus respuestas reflejan el sentir general de la población objeto de estudio.

Estos sujetos constituyen una elite dentro de los presos. Se trata de los internos que podríamos denominar privilegiados. Generalmente, tienen un mayor nivel cultural, mejor preparación para el mundo del trabajo y proceden de un entorno social más favorecido. Todo ello, les permite contar con una base psicológica y personal suficiente para acceder a los estudios universitarios. Sólo un pequeño porcentaje de los internos estudia una carrera universitaria. Las carreras preferidas son: Derecho, Informática, Económicas, Empresariales y Psicología.

En el trabajo participaron internos de varios centros penitenciarios –Lérida I y II, Lugo, Teruel, Murcia, Castellón, Soria,

(1) Datos correspondientes al año 1999.

León y Madrid. La muestra final corresponde a 85 alumnos, matriculados en diferentes carreras universitarias. Desde el primer momento se les comunicó que todas sus opiniones serían confidenciales y cada uno decidió si deseaba participar o no en el trabajo. La recogida de datos –larga y, en ocasiones, exhaustiva– fue llevada a cabo personalmente, a lo largo de una década, con el fin de profundizar en la realidad a estudiar. Para ello se aprovecharon diversas entradas en la cárcel con motivo de los exámenes de los internos. Casi toda la población reclusa que intervino en el trabajo fueron varones. Sólo en la cárcel de Lérida I se entrevistó a dos mujeres. Por lo tanto, las opiniones que a continuación se refieren son en su mayoría de varones.

El análisis textual de la información recogida se realizó a través del programa NUDIST. Esta herramienta informática está especialmente diseñada para el análisis cualitativo de los datos –en este caso las transcripciones de las entrevistas abiertas, los relatos, las conversaciones informales, los debates, etc. Se revisó gran cantidad de material, que fue segmentado en unidades y clasificado de acuerdo con los temas a los que aludía. Todo esto se hizo con el fin de buscar conexiones entre los elementos de significado presentes en los textos y poder llegar a una interpretación e integración teórica de los hallazgos.

El análisis de contenido se utilizó preferentemente para las entrevistas abiertas, los relatos, las conversaciones informales y los debates por las posibilidades que ofrece para investigar la naturaleza del discurso desde una perspectiva axiológica. Este análisis cumple, según Bardin, dos funciones básicas que, en la práctica, pueden darse de forma complementaria: La heurística intenta –de un modo más sistemático que por el simple tanteo– descubrir aspectos del discurso; es decir, analiza el contenido para ver. La comprobación pretende verificar la certeza de determinadas hipótesis previamente formuladas mediante un análisis de contenido para probar. No obstante, al presentar los resultados del estudio, se ha optado por recuperar la voz de los participantes en el trabajo que es, en suma, la voz de los actores.

El momento de establecer las categorías es el más importante y creativo de la investigación cualitativa. En él se reduce la información a un conjunto de significados semejantes para poder analizarla con más facilidad. Antes de categorizar nos preguntamos: ¿De qué habla el fragmento? ¿Qué tema de interés se ve reflejado en el mismo? ¿Qué actitudes, opiniones y sentimientos refleja? Los resultados de este estudio quieren dar respuesta a los múltiples interrogantes que plantea la vida de los internos en los centros penitenciarios. Todos tenemos el reto y la responsabilidad de buscar nuevas orientaciones que fomenten los valores que potencian la dignidad humana y la integración social y educativa. La democracia no es, según Carr (1999), un sistema codificado, sino una conquista continua en la que todos los ciudadanos están moralmente comprometidos. La democracia es, en definitiva, la condición de la ciudadanía.

RESULTADOS OBTENIDOS

El programa de estudios en los centros penitenciarios comenzó en 1989. Desde entonces, se aprecia un ligero incremento del número de alumnos que cursan algún tipo de estudios. Este aumento se ha producido en el ámbito universitario y se debe, entre otras causas, sobre todo al convenio firmado entre la UNED y la Dirección General de Instituciones Penitenciarias. Dicho acuerdo pretende facilitar a la población reclusa el acceso a los estudios universitarios. La información que se ofrece a continuación, aunque presenta muchos rasgos comunes con otros niveles educativos, hace prioritariamente referencia a la educación superior. La reflexión hecha se basa tanto en los datos recogidos en la investigación, como en la experiencia acumulada

a lo largo de los años en los que hemos tenido la oportunidad de examinar a los internos de diferentes centros penitenciarios de toda la geografía española.

Condiciones para el estudio en los centros penitenciarios

Al exponer algunos de los resultados de esta investigación es preferible dejar que hablen los protagonistas. La información se presenta siguiendo las categorías utilizadas para la recogida de datos y aunque se prescinde, en ocasiones, de algunos matices de interés, se intenta en todo momento dar paso –según la perspectiva holística– a la voz de los participantes. Abordaremos dos grandes ámbitos: las condiciones y las dificultades para el estudio en los centros penitenciarios.

Motivaciones y expectativas para el estudio

A continuación, y agrupadas por bloques temáticos, se indican las principales motivaciones:

- *Ampliar conocimientos:* En esta categoría se engloban todas las respuestas relacionadas con algún tipo de inquietud cultural: «el deseo de saber», «aprender a expresarse», «el cultivo y enriquecimiento personal», «la superación de uno mismo»... Destaca de manera especial una respuesta –«estudio para obtener una mejor formación integral»– que corresponde a un interno que, en el momento en que se realizó la entrevista, llevaba ya diez años en la cárcel.
- *Aprovechar el tiempo* es uno de los motivos fundamentales que de formas diversas expresan reiteradamente los internos. Por ejemplo: «pienso que el estudio es la mejor forma de rellenar este tiempo en mi vida como es la estancia en este centro» –varón 30 años. En el mismo sentido se expresa una de las internas entrevistadas: «estudio para demostrarme a mí misma una serie de cosas. Estudio para apoderarme del tiempo. Estudio para evadir la monotonía» –mujer 34 años.

En general, los internos quieren estudiar para obtener un puesto de trabajo digno al salir de los centros penitenciarios, para abrirse camino en la vida, o bien para asegurarse un futuro un poco mejor. Además, buscan el respaldo de un título académico; aunque reconocen que tendrán que trabajar en lo que encuentren, y que posiblemente su trabajo no estará relacionado con los estudios que cursan.

Otro motivo para el estudio es intentar lograr la libertad lo antes posible. Este es su objetivo prioritario y encaminan todos sus esfuerzos a alcanzarlo. La anterior legislación penitenciaria contemplaba los estudios como motivo para la redención de condena. En la actualidad, sólo es posible obtener determinados beneficios penitenciarios —un destino más cómodo, disponer de aparato de música, etc.

- *Aislarse de la vida penitenciaria:* Muchos de los internos citan este motivo entre los que les llevan a estudiar. Por otra parte, es una forma de hacer que su vida en el centro sea un poco más llevadera. Alguno afirma: «sólo el estudio me permite alejarme, en cierto modo, de la población reclusa». El estudio se transforma en terapia y estímulo eficiente para «poder sobrevivir» (varón 27 años).

Entre otros muchos motivos para estudiar, mencionan: ocupar el tiempo, sacar provecho, hacer lo que no hicieron en su momento y conseguir un puesto mejor en la esfera laboral. En general, esperan que el estudio les permita superarse en lo personal, obtener un título y –previo informe de la Junta de Tratamiento– determinados beneficios penitenciarios. Algunos, más

pesimistas, opinan que no conseguirán nada aunque obtengan el título. Otros, por el contrario, manifiestan que los estudios les están aportando una amplia formación personal y un mejor conocimiento de los derechos y libertades de la persona. Finalmente, algunos señalan que lo que esperan conseguir es pasar el tiempo lo mejor posible y olvidar lo que están viviendo.

Tiempo de estudio

En general, los internos opinan que disponen de tiempo para el estudio, aunque no de todo el que consideran necesario, ya que tienen otras obligaciones. Casi todos ellos coinciden en afirmar que han de compaginar el estudio con otro tipo de actividades y su situación emocional se lo dificulta. La siguiente respuesta puede ser muy reveladora de la forma de pensar de este grupo: «Realmente se tiene tiempo, lo que pasa es que no te dan la oportunidad de disponer de él. A veces estoy deprimido y cuando me voy animando, ellos tratan de hacerme la vida imposible, me impiden subir a la escuela y no me ofrecen las oportunidades necesarias». Por el hecho de estar matriculados, los internos suelen obligarse a dedicar un tiempo a los estudios. Esto influye muy positivamente en ellos, ya que les obliga a seguir un cierto horario, al tiempo que les permite sentirse útiles y cambiar de actitud ante sí mismos y ante los demás. Recogemos literalmente, porque puede ser reveladora de la situación, la aportación de un interno que estaba terminando la carrera de Derecho: «El tiempo en las prisiones, al estar marcado por el régimen interno, no permite, en general, dedicar varias horas seguidas al estudio, pues debemos dedicar también el tiempo a otras actividades».

Dificultades para el estudio

Los internos entrevistados coinciden en señalar una serie de dificultades para el estudio que se presentan aquí, brevemente y comenzando por las más nombradas:

Amoldarse al sistema existente

El tipo de vida de las prisiones no suele ser el más adecuado para el estudio. Los reclusos deben realizar actividades, tanto recreativas como productivas, destinadas a conseguir prosperar de grado de tratamiento y alcanzar el tan esperado permiso de salida. «El ambiente en la prisión no favorece el estudio, pues el exceso de sujeción nos lleva hacia una cierta apatía ante lo que nos rodea». «En general, el centro penitenciario no apoya el estudio y a muchos funcionarios les molesta que estudiemos; algunos de ellos, no nos permiten el acceso a la biblioteca».

En lo que se refiere a la valoración del estudio y a la relación que existe entre los internos y los funcionarios se perciben grandes diferencias entre los centros. Según se desprende de los datos aportados por los interesados unas prisiones son más rígidas que otras. Los problemas que se advierten son de diversas clases:

Problemas psicológicos

Son graves y frecuentes. Estar encerrado en un espacio muy reducido y sometido a toda clase de presiones hace que se desarrolle una personalidad muy peculiar. Existe una mayor propensión a la depresión y la desconfianza –bastante subrayada– suele expresarse como incertidumbre ante el futuro. Los internos se sienten incapaces de diseñar su futuro, de planificar su conducta en función de unas expectativas que no están en condiciones de establecer. Perciben que su situación constituye un *bandicap* importante a la hora de encontrar su lugar en la sociedad y, a veces, su visión no está libre de cierto fatalismo. En este sentido se pronunciaba un varón de 25 años: «Veo un futuro muy difícil y pienso que tengo que luchar mucho para que la sociedad vuelva a confiar en mí. Esto es lo que más me afecta y deprime. Y me pregunto: ¿Cómo podrá la so-

ciedad confiar en mí? Y: ¿Cómo podré yo ganar esa confianza? Creo que no puedo hacer nada y lo que tenga que ocurrir, ocurrirá». También señalan que la tensión en que viven fomenta la falta de respeto entre ellos. Finalmente, algunos indican que las principales dificultades para estudiar en la prisión residen «en uno mismo» (mujer 25 años).

Problemas materiales

Los centros penitenciarios no reúnen las condiciones materiales necesarias para el estudio. El horario de permanencia en la celda suele ser limitado y lo mismo ocurre en el aula. «Aunque hay aulas de estudio, no dejan que las utilices, por lo tanto queda sólo la celda, que –a su vez– es un espacio reducido y muy incómodo, al tener que compartirla con otros compañeros, que lo más seguro es que no tengan los mismos intereses». Otros son más drásticos al afirmar: «No dan facilidades para que puedas estudiar. Este año lo he pasado estudiando en el suelo, ya que no me han permitido una mesa».

Problemas de carácter pedagógico

Muchos centros no cuentan con personal preparado para hacerse cargo de determinadas materias universitarias, a veces muy complejas, y los alumnos se ven obligados a prepararlas solos, sin el apoyo de un tutor. Existen profesores tutores en todos los centros penitenciarios del Estado español. Estos suelen ser expertos en alguna materia, pero, a todas luces, resultan insuficientes para prestar a los alumnos la atención que necesitan y que, muchas veces, tendría que ser personalizada.

Otro problema grave para estudiar una carrera es, según los alumnos, el de los retrasos a la hora de recibir el material didáctico y los libros de consulta.

También se les preguntó si recibían ayuda de los compañeros y respondieron: «Los compañeros poco pueden ayudar a estudiar, pues su nivel no se lo permite. Por el contrario, suelen molestar». Señalaron que sería conveniente que todos los que estudian en la universidad estuviesen juntos. Esto les animaría en sus estudios, ya que comparten intereses comunes. Poco a poco, se tiende a ir dando respuesta, aunque no se nos escapa la complejidad de la misma.

Los más pesimistas indicaban que no habían recibido ayuda de nadie. Por el contrario, habían acusado la soledad y la falta de comunicación con otras personas que tuviesen sus mismos intereses. Es más, destacaron la soledad como uno de los problemas más graves a solventar.

Manifestaron que necesitan tranquilidad, ayuda material –libros y profesores– espacio y tiempo de estudio. Coincidían en mencionar que el ambiente en las prisiones es poco propicio para el estudio debido a las tensiones. A la pregunta «¿qué necesitas para obtener más éxito y rendimiento en tus estudios?» los alumnos entrevistados reiteraron que necesitan una mayor atención del profesorado y disponer del material didáctico –tanto Unidades Didácticas como libros de consulta– desde el comienzo del curso. Además, sería conveniente contar con un coordinador entre el centro penitenciario y la universidad, a fin de poder resolver los problemas burocráticos que se presenten.

También desearían poder relacionarse con otros compañeros matriculados en su misma carrera, para intercambiar ideas y crear un ambiente de estudio. Sienten la necesidad de disponer de celdas individuales y de lugares tranquilos para poder estudiar. Solicitan poder asistir a la universidad o bien a los centros asociados de la UNED más próximos, aprovechando el concepto de lo que llaman «salida terapéutica». De este modo podrían contactar con

otros compañeros, ampliar horizontes e intercambiar puntos de vista. Somos conscientes, sin embargo, de que esta medida no sería adecuada para todos, pero sería conveniente estudiar posibles soluciones.

SÍNTESIS

Al observar que el estudio exige a los internos un gran esfuerzo –deben compaginar sus tareas y actividades comunes con el trabajo intelectual, en un contexto no demasiado adecuado– se advierte la necesidad de:

- Dedicar, de forma sistemática, un tiempo al estudio.
- Adquirir hábitos de trabajo intelectual que favorezcan el rendimiento en este campo.
- Aprovechar al máximo los lugares destinados al estudio y la consulta de libros.
- Afrontar con disciplina y persistencia la tarea emprendida.

El principal problema con el que deben enfrentarse los internos es la motivación para dedicar tiempo y energía al estudio. Tienen muchas dificultades para concentrarse y evadirse de un pasado hostil y un presente poco propicio en el que los vínculos familiares, afectivos, sociales y laborales quedan a veces sumidos en un paréntesis y, en otras ocasiones, se destruyen con el transcurso del tiempo.

El estudio no se valora demasiado en las instituciones penitenciarias. Se tiende, sin embargo, a valorar más el número de horas dedicadas al trabajo/destino. Los directivos de los centros valoran teóricamente el trabajo intelectual, pero esto todavía no se ha plasmado en la realidad. Se han hecho algunos logros y ahora se dispone de un aula de cultura –en la que se pueden impartir clases y se proporciona orientación en los niveles de Educación Primaria, Secundaria, Bachillerato, y la Universidad del CENEBAD, el INBAD y la UNED–, una biblioteca –mejor o peor dotada según los centros–, educadores, profesores; etc. Sin embargo, todavía no ha calado en los centros penitenciarios la importancia que tienen la educación y la cultura como medio de tratamiento, reeducación y formación de la persona. El problema de fondo se centra en que, «en la práctica, no se valora el estudio como debiera», no se crea el clima adecuado y no se motiva lo suficiente a los internos. En muchos casos, se les incentiva en los momentos iniciales –cuando comienza un nuevo curso–, pero la persistencia en la motivación, que es la clave del éxito, no suele darse. Sin embargo, el hecho de matricularse en la universidad influye positivamente en el concepto que el interno tiene de sí mismo, e incide en su dinámica vital.

Desde la creación –a través de la UNED y con el apoyo de otras universidades– del programa de estudios penitenciarios, muchos internos han demostrado, en la práctica, que es posible obtener un título universitario. No obstante, todos ellos han manifestado que les ha supuesto un esfuerzo sobrehumano. Quizás, entre todos podríamos contribuir a que muchos sueños se hicieran realidad.

Finalizado el trabajo de investigación sobre la marginación social, quisiera subrayar que contamos con una de las legislaciones penitenciarias más avanzadas de Europa y que, sin embargo, se ve limitada en la práctica. Existe un gran vacío entre lo que indica la ley y la viabilidad de su aplicación. El derecho a la educación y la necesidad de valorar la cultura y la educación son promovidos e impulsados por la Constitución, la Ley, y el Reglamento de Régimen Penitenciario. Sin embargo, en la práctica, se comprueba que incluso los internos que cursan estudios universitarios se encuentran en muchas ocasiones con gran cantidad de obstáculos –no disponen de salas para estudiar, celdas individuales, tranquilidad para el estudio, materiales y profesores adecuados...– que hacen inviable este derecho. Sería necesario, a la luz

de estos resultados, reflexionar sobre los obstáculos que impiden conseguir lo que pretende la legislación. Este trabajo de investigación se ha llevado a cabo con una población privilegiada dentro de las cárceles, y si no se alcanzan los objetivos con este colectivo, menos aún con el resto de los internos.

Incluimos la visión de un alumno licenciado que había pasado por diversas prisiones españolas, lo que hace su testimonio especialmente valioso: «El problema fundamental de las prisiones radica en la concepción de su origen, es decir, ¿son lugares de castigo o de reeducación?». Hoy subsisten –en general– las dos tendencias, lo que crea un gran desconcierto, pues todas las medidas destinadas a la reinserción que puedan tomarse quedan anuladas por cualquier decisión carcelaria. En la cárcel, se viven procesos de deshumanización y desconexión con el entorno que nos llevan a preguntarnos: ¿Cómo podemos reinsertar a los que se desocializan? La actual tendencia a potenciar la reinserción es un tema complejo. La prevención del delito debe buscarse no sólo con medidas policiales y penitenciarias, sino también con medidas de carácter educativo, que son más lentas pero, a la larga, mucho más eficaces.

En el siglo XXI, nos enfrentamos a la paradoja de la existencia de la cárcel, institución aquejada, cada día más, de una crisis profunda de legitimidad y que sigue presentándose como algo inevitable en nuestra sociedad, como una invención insustituible. Muchos piensan que las cárceles son necesarias para el bien general. Siempre han existido ciudadanos que respetan las normas sociales y otros que las infringen. Estos deben ser separados, recluidos y castigados. Desde este planteamiento, esos ciudadanos son perversos, merecen un castigo y deben ser recluidos por nuestra propia seguridad. Como ya indicara Dewey «toda nuestra tradición cultural con respecto a la justicia tiende a convertirse en punitiva. Exterminando a un malhechor, o encerrándole tras unos muros de piedra, debemos olvidarnos de él y de nuestra participación en haberlo creado». En las sociedades democráticas, las cárceles dan seguridad a los ciudadanos. Tal y como afirma Naredo (1998), estamos obligados a aceptar la cárcel como un mal menor para proteger a los buenos ciudadanos –los no delincuentes– de los «otros». No obstante, en el milenio que acaba de iniciarse deberíamos echar a volar la imaginación y ensayar otras fórmulas.

Hasta la fecha ningún estudio ha demostrado la eficacia de la cárcel en la labor de reinserción social. De forma reiterada se ha puesto de relieve que no evita la reincidencia, la aumenta y hace cada vez más difícil la búsqueda de alternativas que conduzcan a la reinserción social y laboral de los internos. La cárcel no recupera a nadie, ni tiene sentido plantearnos lograr recuperaciones por este medio. «El internamiento penitenciario, al margen de los planteamientos a veces bien intencionados aunque ingenuos de los legisladores, ha sido concebido como un mecanismo de control social, de evitación de las consecuencias de la conducta desadaptada mediante el aislamiento de determinados individuos, pertenecientes a determinados grupos sociales, y no con una intencionalidad terapéutica, que no se pretende» (Valverde, 1991).

El actual sistema penitenciario no alcanza su objetivo: resocializar a los presos, rehabilitarlos y reinsertarlos en la sociedad. «Las cárceles y sus muros espinos, siguen avergonzando más a los que estamos fuera que a los que las pueblan» (Segovia, 1988). No obstante, en los últimos años se constata un resurgir de asociaciones, redes de voluntarios y grupos diversos. La sociedad civil, en suma, parece estar tomando conciencia de la realidad penitenciaria. Está emergiendo una nueva sensibilidad.

Los centros penitenciarios están bajo sospecha, no sólo por las sórdidas condiciones de vida que se dan en ellos, sino

también por el grosero cumplimiento de las finalidades que dicen perseguir. Precisan de una seria reforma, en la que se preste más atención al lado humano que al policial. Es decir, han de incrementarse los equipos de tratamiento, las actividades formativas –sociales, culturales y educativas– y el personal dedicado a las mismas. Es necesario que se modifique el régimen de traslados, se dediquen más recursos a mejorar las condiciones materiales de las cárceles y, a la vez, se efectúe un cambio en su imagen y en la percepción social que los ciudadanos tienen de este tipo de centros. De este modo, se podría –de forma lenta pero progresiva– cambiar la actitud de la sociedad.

La investigación en este campo es escasa, y podría afirmarse que no ha hecho más que comenzar. El estudio realizado nos deja más preguntas que respuestas, abre nuevos caminos, y da lugar a dudas y especulaciones; con él se pretende transmitir la esperanza de que otros se sientan interesados por mejorar las condiciones de vida de las personas que viven privadas de libertad.

ANEXO:
DISTRIBUCIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS
DE LA POBLACIÓN RECLUSA (1999)

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Andalucía	8.980	992	9.972
Aragón	1.107	33	1.140
Asturias	1.042	114	1.156
Baleares	795	95	890
Canarias	2.525	266	2.791
Cantabria	709	18	727
Castilla la Mancha	1.834	20	1.854
Castilla y León	3.878	324	4.202
Cataluña	5.695	436	6.131
Extremadura	1.131	42	1.173
Galicia	2.153	171	2.324
La Rioja	296	24	320
Madrid	5.289	771	6.060
Murcia	700	55	755
Navarra	178	6	184
País Vasco	950	98	1.048
Valencia	3.636	426	4.062
Ceuta	242	20	262
Melilla	264	12	276
TOTAL	**41.404**	**3.923**	**45.327**

BIBLIOGRAFÍA

ARANANZ, E.: *Cultura y prisión*. Madrid, Popular, 1988.

ARTOLA, E.: *Los derechos del hombre*. Madrid, Alianza, 1986.

BAYON, F.: «La motivación para el estudio de las Instituciones Penitenciarias», en *Jornadas de Formación de Profesorado*

a Distancia en Centros Penitenciarios. Córdoba, 1985.

BERICAT, E.: *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social. Significado y medida.* Barcelona, Ariel, 1998.

CARR, W.: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, Morata, 1999.

CLEMENTE, M.; SANCHA, V.: *Psicología social y penitenciaria.* Madrid, Ministerio de Justicia, 1989.

COHEN, L.; MANION, L.: *Métodos de investigación educativa.* Madrid, La Muralla, 1990.

DE LA CRUZ, M. A.: «Posibles soluciones a los estudios penitenciarios», en *Jornadas de Formación de Profesorado a Distancia en Centros Penitenciarios.* Córdoba, 1985.

FERRÁNDEZ, A.: *Modelos de educación en Centros Penitenciarios.* Barcelona, Humanitas, 1989.

FERNÁDEZ, S.; IGLESIAS, Mª T.; CABO, J.: *Necesidades y demandas de personas con discapacidad en Asturias.* Oviedo, Gobierno del Principado de Asturias, 1999.

GARCÍA, J.; SANCHA, V.: *Psicología penitenciaria.* Madrid, UNED, 1987.

GARRIDO, V.: «La prisión como institución de ayuda educativa», en *Bordón* 40 (4) (1988), pp. 639-648.

GARRIDO, V.: *Manual de ciencia penitenciaria.* Madrid, Edursa, 1983.

GARRIDO, V.; GÓMEZ, A. «La educación social en el ámbito penitenciario», en *Comunicación, lenguaje y educación,* 27 (1995), pp. 53-60.

GÓMEZ, A.; GARRIDO, V.: «Una aproximación educativa a la intervención en prisiones. Reflexiones metodológicas acerca de la aplicación del programa. El pensamiento prosocial», en *Bordón,* 48 (1) (1996), pp. 105-114.

HERNÁNDEZ, J.: «Un modelo de intervención y tratamiento de la situación penitenciaria española en la actualidad», en *Jornadas de Formación de Profesorado a Distancia en Centros Penitenciarios.* Córdoba, 1985.

HORTON, M.; FREIRE, P.: *We Make the walk by walking.* Philadelphia, PA, Temple University Press, 1990.

— *Ordenamiento penitenciario español.* Madrid, Ministerio de Justicia, 1988.

— *La formación en los Centros Penitenciarios.* Madrid, Ministerio del Interior, Circular del 3/9/97, 1997.

NAREDO, M.: «Cárcel "real" y cárcel "legal"», en *Éxodo,* 44 (1998), pp. 25-31.

PÉREZ SERRANO, G.: «Nuevas dimensiones de la educación social», en *Homenaje P. Poveda.* Madrid, Narcea, 1988.

POZO, Mª. P.: «Alternativas psicológicas y sociales del encarcelamiento», en JIMÉNEZ BURILLO, F.: *Psicología social y sistema penal.* Madrid, Alianza, 1986.

— Real Decreto, 190/1996, 9 de Febrero, BOE Nº 40.

RIOS, J.; CABRERA, P.: *Mil voces presas.* Madrid, Universidad Comillas, 1998.

SANCHA, V.: *Tratamiento penitenciario con jóvenes adultos: un estudio experimental.* Madrid, Universidad Complutense, 1986.

SANTOS, M. A.; LORENZO, Mª M.: «Política y legislación penitenciaria en España: ¿qué le interesa saber al pedagogo?», en *Educación,* 311 (1996), pp. 255-278.

SEGOVIA, J. L.: «El hecho social. Cárcel y sus destinatarios», en *Éxodo,* 44 (1998), pp. 410.

— *Primera aproximación sobre los estudios de las cárceles.* Madrid, UNED, 1988.

VALVERDE. J.: *La cárcel y sus consecuencias.* Madrid, Popular, 1991.

VALVERDE, J.: *La delincuencia juvenil hoy.* Congreso Internacional de Pastoral Penitenciaria, Varsovia, 1998.

VERGARA RAMÍREZ, J. J.: «La reforma educativa en Centros Penitenciarios. ¿Hacia un modelo de apertura a la Comunidad?», en *Bordón* 50 (1) (1998), pp. 75-82.

bibliografía

JOSÉ MANUEL BOLADO SOMOLINOS
Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

GABRIELA OSSENBACH
Una nueva aproximación a la Historia del Curriculum: Los textos escolares como fuente y objeto de la investigación

CIEN AÑOS DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA EN TORNO A LA CREACIÓN DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

JOSÉ MANUEL BOLADO SOMOLINOS (*)

RESUMEN. Pretendemos acercar al lector este libro conmemorativo del centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuya edición ha sido promovida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como parte del programa de actividades organizado con tal fin. El libro recoge, en más de 500 páginas, los trabajos de veintiún expertos en historia de la educación y en historia política, y va acompañado de un CD-ROM interactivo. Los trabajos se presentan ordenados en cuatro grandes apartados: *Cien años de educación en España; Política y educación en la España de 1900; Niveles educativos, cultura escolar y corrientes pedagógicas;* y *El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.* Por su carácter, esta obra conjuga rigor científico y difusión para tratar de recabar la atención tanto de los curiosos como de los eruditos.

VARIOS AUTORES y dirección de -PEDRO ÁLVAREZ LÁZARO (2001): *Cien Años de Educación en España. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.* Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. ISBN: 84-369-3429-6.

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte nos ofrece este libro conmemorativo del centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuya edición ha sido dirigida por Pedro Álvarez Lázaro. La obra, muy cuidada en su presentación, reúne los trabajos de veintiún expertos en historia de la educación y en historia política, que hacen balance de lo ocurrido en materia de educación durante este siglo, y recogen con amplitud el estado de la educación española en aquel año de 1900, y las circunstancias políticas y culturales que rodearon la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Los artículos se organizan en torno a cuatro bloques temáticos encabezados por el motivo central del centenario: *Cien años de educación en España; Política y educación en la España de 1900; Niveles educativos, cultura escolar y corrientes pedagógicas;* y *El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.*

El libro se completa con un CD-ROM en el que se ofrece un resumen de los

(*) Inspector General de Servicios del MECD.

Fecha de entrada: 03-03-2001 Fecha de aceptación: 04-04-2001

artículos impresos y el conjunto de las ilustraciones que los acompañan. El carácter interactivo del medio digital permite pasar fácilmente de un tema a otro, y disfrutar de sonido de fondo y animaciones. Además, en este soporte se ofrece una importante sección documental de *Normativa básica* y *Legislación educativa* que no figura en las páginas del texto escrito, ya que el libro sería demasiado voluminoso. Bajo el epígrafe de *Normativa básica* se han reproducido los artículos referidos a la educación que aparecen en las normas de mayor rango legal que regulan de la política general del país: Constituciones de 1876, 1931 y 1978; Fuero de los Españoles de 1945; Ley de Principios del Movimiento Nacional de 1958; Concordatos con la Santa Sede de 1851 y 1953; Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado español de 1979; y Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas de 1933. Por otra parte, bajo el epígrafe de *Legislación educativa* aparecen las tres leyes generales que han regulado la ordenación del sistema educativo español: la Ley de Instrucción Publica de 1857 (*Ley Moyano*), la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 (*Ley Villar*) y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (*Ley Solana*).

CIEN AÑOS DE EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Como pórtico de la obra se presenta esta sección, integrada por tres trabajos dedicados, los dos primeros, a presentar el contexto de las relaciones entre educación, política, economía y capital humano a lo largo del siglo transcurrido desde la creación del Ministerio y, el tercero, a censar y comentar la espléndida galería de retratos de ministros de educación con que cuenta el departamento.

LA EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX: POLÍTICAS, INSTITUCIONES, LOGROS Y FRACASOS

Manuel Puelles Benítez nos ofrece en este trabajo un recorrido riguroso y pleno de conocimiento por el escenario de la educación española del siglo XX. Este autor, de sobra conocido por los interesados en temas de historia de la educación, distingue tres grandes fases en este período: una primera caracterizada por la presencia de los regeneracionismos, y su efecto bienhechor sobre la enseñanza y la cultura nacionales; una segunda, oscurecida por la larga noche del franquismo que supone, en su primera etapa, una brutal interrupción del proceso de ascenso de la educación, tras la que se produce una recuperación; y, finalmente, una tercera protagonizada por la restauración de la monarquía parlamentaria y por lo que se ha denominado la democratización de la educación, que ha permitido extender la enseñanza a todas las clases sociales y conseguir algunos logros importantes.

Puelles analiza la presencia del regeneracionismo en la política educativa española entre 1898 y 1936. En primer lugar, señala la existencia de un regeneracionismo institucionista –cuya figura señera es Giner de los Ríos–, que estuvo presente durante los sesenta años de vida de la Institución Libre de Enseñanza e inspiró los mejores logros de la renovación pedagógica del primer tercio de siglo. En las antípodas de éste, Puelles sitúa otro regeneracionismo, de signo católico, cuya personalidad más eminente es Menéndez Pelayo y para el que la regeneración estribaba en volver a asumir la vieja esencia de la nación española.

El regeneracionismo conservador tuvo dos momentos importantes, aunque desiguales en lo referente a la educación, con los gabinetes de Silvela (1898) y de Maura (1907). Silvela intentará la *revolución desde arriba* y Maura emprenderá la *revolución desde el poder*. Los conservadores se caracterizan fundamentalmente por colocar la defensa del orden social en primerísimo lugar, de tal modo que la protección de los intereses eclesiásticos –coadyuvantes a tal fin– ocupará un lugar importante en su ideario político. Ello explica su posición a

favor de la enseñanza obligatoria de la religión en las escuelas, y la promoción de la libertad de enseñanza como libertad de creación de centros docentes. Estos polémicos asuntos estuvieron presentes a lo largo del primer tercio de siglo. Pero el Partido Conservador, en su defensa de los intereses de la iglesia, no olvidó los intereses del Estado. Por ello, los conservadores mantendrán el papel del Estado en la enseñanza, y será un gabinete de ese signo el que creará un departamento ministerial específico, en 1900, para administrar la educación. La gestión de Antonio García Alix, primer titular de la nueva cartera ministerial, fue muy breve –once meses– pero resultó brillante y, sobre todo, tuvo un impacto duradero.

El regeneracionismo liberal se significó fundamentalmente en dos momentos: el último gabinete de Sagasta, en 1901, y el gobierno de Canalejas, en 1910. La personalidad más emblemática fue sin duda Romanones, segundo ministro de Instrucción Pública, que supo adoptar varias medidas que ejercieron mucha influencia en el primer tercio de siglo. Logró que el Estado se hiciera cargo definitivamente de las retribuciones de los maestros. Puelles completa su bosquejo de los Ministros liberales con las figuras de Amalio Gimeno, Julio Burell y Santiago Alba.

La Dictadura de 1923 encarna el regeneracionismo autoritario, que tiene su solución de continuidad en el regeneracionismo democrático de la Segunda República. Si la primera fue en parte un paréntesis en la renovación pedagógica, la segunda –y específicamente el bienio azañista (1931-1933)– representó, por el contrario, el mejor regeneracionismo pedagógico. Lamentablemente, la Guerra Civil quebró el esfuerzo educativo de dos generaciones.

El franquismo y la educación son también objeto de la atención de Puelles. En este sentido, el autor divide el período franquista en dos etapas. Una primera, caracterizada por un totalitarismo más acusado y tendente al nacionalcatolicismo, que llega hasta mediados de los años cincuenta; y en la que se produce un retroceso y estancamiento de la enseñanza pública, y se somete la educación al dogma y a la moral católica. Y una segunda, de desarrollo económico y un cierto despegue de la educación en España, en la que de nuevo aparece la vieja consigna regeneracionista de carácter conservador y autoritario de hacer la reforma desde arriba. Esta etapa, que tuvo como uno de sus mejores logros la Ley General de Educación, o *Ley Villar*, de 1970, concluirá con la muerte del general Franco.

Para el autor, la restauración democrática y el pacto escolar del art. 27 de la Constitución marcan otro período importante, que coincide con la transición política que comienza en 1976 y termina en 1982. El pacto entre la UCD y el PSOE en materia de educación está recogido en esencia en el apartado primero del citado art. 27: *Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*

Puelles aborda a continuación el período de gobierno socialista, 1982-1986, y las leyes de educación de los ministros de este signo: LODE, LRU, LOGSE y LOPEG. Asimismo, analiza el sistema educativo descentralizado resultante del desarrollo del Título VIII de la Constitución. Y termina mirando hacia atrás sin ira, y hacia delante con esperanza, puesto que considera que el reto del futuro está en la consecución de un sistema educativo de calidad.

El Ministerio de Educación y la economía española cien años después

En este artículo, su autora, Clara Eugenia Núñez, nos propone un interesante análisis de la evolución de nuestro nivel educativo en las dos últimas centurias, puesto que éste es una de las variables utilizada por los economistas como indicador de bienestar.

En este sentido, Núñez aporta unos datos actuales y muy interesantes. La educación de la población española en edad

de trabajar –entre 25 y 64 años– es de las peores de los países de la OCDE: una media de ocho años de estudios, frente a 10,2 en el Reino Unido y 9,1 de media en los países de la Unión Europea. Pero aún más grave que este déficit es la composición por niveles educativos del *stock* español. Mientras que en España un 20% de la población en edad de trabajar tiene estudios superiores –proporción superior a la media europea del 18%–, tan sólo un 18% ha completado la enseñanza secundaria, frente a un 32 % en Europa. Si lo que medimos es el capital humano en ciencia y tecnología, España es el penúltimo país de la Unión Europea, por delante tan sólo de Portugal.

Este desfase es secular y sus raíces hay que buscarlas en el s. XIX. Sin embargo, lo más preocupante es que durante el s. XX España no sólo no ha convergido con Europa en cuanto a educación se refiere, sino que, si acaso, se ha alejado de ella: En 1901 la población laboral masculina española tenía un nivel de estudios primarios que era el 86% del británico; seis décadas más tarde apenas suponía el 56%. Es decir, en términos relativos, y pese a los avances experimentados, España estaba más atrasada con respecto a Gran Bretaña. Hoy, la población española con estudios representa un 78% de la británica; lo que indica que en las últimas décadas el esfuerzo educativo nos ha permitido converger con Inglaterra, si bien el desfase es mayor ahora que a comienzos del s. XX.

La autora repasa los antecedentes del Ministerio de Educación y describe el estado de la educación española a lo largo del s. XIX. Señala que en la primera mitad de esa centuria el incipiente Estado liberal intentó regular el mercado educativo para garantizar que todos los ciudadanos recibieran instrucción primaria independientemente de su capacidad para costearla. Para ello, delegó en los municipios la responsabilidad de financiar las escuelas públicas necesarias. Pero ni los municipios estaban en condiciones de costear las escuelas, ni los padres podían mantener a sus hijos mientras estudiaban, porque perdían los ingresos que aportaba a la economía familiar el trabajo infantil dentro y fuera de casa. De ahí que el panorama de la educación en España a mediados del siglo XIX fuera desolador. En 1860, de los mayores de 10 años sólo el 40% de los varones y el 12% de las mujeres sabía leer y escribir.

El Ministerio de Instrucción Pública se creó en 1900 para dar respuesta al déficit educativo que se había arrastrado durante todo el siglo XIX. Con su establecimiento se consolidó un sistema de provisión directa de plazas escolares por parte del Estado, por el que éste asumía casi en su totalidad los costes directos del mantenimiento de una escuela primaria gratuita y obligatoria para todos.

La formación de capital humano a lo largo del siglo XX se ilustra en el artículo que comentamos con gráficos muy sugerentes, explicados y comentados con detalle; y que relacionan *stock* educativo y crecimiento económico, relativos al gasto público en educación como tanto por ciento sobre la renta nacional, *stock* de capital humano en años de escolarización, años de escolarización según el nivel educativo por cohortes nacidas entre 1860 y 1956, y diferencial sexual en la alfabetización.

Para terminar, la autora del trabajo plantea los objetivos del Ministerio de Educación del siglo XXI. Señala la necesidad de diseñar políticas específicas para corregir déficits educativos allí donde se produzcan y evitar la política de uniformidad que implantó el Ministerio desde su creación, inadecuada en la actualidad para acabar con las diferencias derivadas de una desigual demanda de educación.

Censo y comentario crítico de los retratos de los Ministros de Educación

Manuel Utande –con la colaboración de Manuel Álvarez Tardío y Jorge Vilches García, autores de los perfiles biográficos de

los titulares del departamento– nos ofrece en este trabajo un espléndido estudio de la Galería de Ministros con que cuenta el Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

La colección de retratos de los que han sido titulares del departamento en sus cien años de historia está formada por 66 cuadros –faltan algunos que nunca llegaron a pintarse o que se han perdido por causas desconocidas–; 34 retratos corresponden al reinado de Alfonso XIII, diez a la República, nueve al franquismo y trece al régimen actual. Faltan los retratos de nueve Ministros: cinco del reinado de Alfonso XIII y cuatro de la República.

Los retratos están dispuestos en dos salas rectangulares del edificio de la calle de Alcalá. Los cuadros fueron pintados, en general, poco después del cese del Ministro en el cargo; salvo los de Marcelino Domingo, los hermanos Barnés, Madariaga, Villalobos y Sainz Rodríguez, que fueron encargados para completar la colección en 1977. Todas las obras, excepto los retratos de Rodríguez San Pedro y Dualde Gómez –recibidos en depósito del Museo del Prado– pertenecen al Ministerio.

Utande nos presenta un estudio detallado de la citada colección de retratos, fundamentado, en gran parte, en la observación atenta y minuciosa de los cuadros expuestos. El autor detalla las características generales de todas las pinturas; presta atención particular a las excepciones –bien por el tipo de retrato o bien por la vestimenta del retratado–; identifica a cada uno de los autores conocidos; y, en fin, aporta todos los demás detalles propios de un estudio crítico de esta naturaleza. Merece comentario aparte el epígrafe dedicado a los emblemas, dada la frecuente presencia de condecoraciones, medallas y otras insignias en los retratos de los ministros anteriores a 1931, y lo excepcional de las mismas después de esa fecha.

Se completa el trabajo con las ilustraciones de todos y cada uno de los cuadros que integran la Galería. Junto a cada reproducción se inserta una pequeña biografía del ministro retratado, en la que se incluye: fechas de nacimiento y defunción, formación académica, vida profesional, actividad política y actuaciones al frente de la cartera de Educación.

POLÍTICA Y EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA DE 1900

Este capítulo recoge ocho artículos de otros tantos autores que analizan el panorama educativo español en la época fundacional del Ministerio, la política ministerial de los distintos gobiernos y la acción educativa desplegada por los grupos ideológicos más relevantes.

La educación y la Generación del 98

José María Marco nos ofrece en este artículo una interesante visión de la educación española de finales del s. XIX y comienzos del XX, sacada de los escritos y las obras literarias de algunos de nuestros más cualificados científicos y hombres de letras de la generación del 98.

Baroja, en su novela *El árbol de la Ciencia*, dibuja una situación desastrosa de la educación en España. Los profesores de Medicina son monstruos de ignorancia y vanidad, y las asignaturas constituyen un simple trámite para obtener el título; No hay laboratorios dignos de tal nombre. Maestros vanidosos, alumnos ignorantes, desprecio a la verdad, egoísmo, corrupción, inmoralidad... Un desastre rotundo e inapelable.

El protagonista de *La voluntad* y de *Antonio Azorín* –de José Martínez Ruiz, «Azorín»– encuentra fuera de la enseñanza institucional a los maestros que no ha logrado hallar en ésta.

En la obra de Unamuno sólo aparece un maestro digno de tal nombre, al menos en la enseñanza institucional; Es el protagonista de *El maestro Carrasqueda*. En cambio, el maestro protagonista de *El dia-*

mante de Villasola manipula a sus discípulos en su afán pedagógico.

La visión de Ramón y Cajal es opuesta a la de Baroja. En su libro *Mi infancia y juventud* recuerda con simpatía sus años de estudio en la Facultad de Medicina de la Universidad de Zaragoza. No disimula los problemas ni las penurias; pero tampoco olvida los rasgos positivos, ni la honradez y el esfuerzo de los profesores.

De las obras de estos escritores –ya sean de ficción o autobiográficas– se desprende un retrato poco caritativo, aunque no sin matices, de la enseñanza de la época. La crítica afecta al conjunto de la enseñanza –estatal, religiosa o privada no religiosa– y a todos los niveles.

Marco glosa las figuras de Unamuno y Antonio Machado. También profundiza en la figura idealizada de Juan de Mairena, prototipo del profesor institucionista. Un Juan de Mairena cuya academia se debía llamar Escuela Popular de Sabiduría Superior y que responde al patrón característico de lo que podemos denominar la «escuela de la generación del 98».

PANORAMA POLÍTICO EN TORNO A 1900

El profesor Carlos Dardé traza en este trabajo un perfil muy ajustado del panorama político español de los años fundacionales del Ministerio. Esos años están marcados por el pesimismo que invade a una España humillada por la derrota frente a los Estados Unidos y la consiguiente pérdida de sus últimas colonias: Cuba, Puerto Rico y Filipinas.

Dardé considera que la Corona es la clave del edificio político de la Restauración, y añade que asegurar la alternancia en el poder de los principales partidos fue la solución ideada por los hombres de la Restauración para erradicar el ejercito de la vida política. Pero el mecanismo no podía ser la libre competencia de los partidos en las urnas, ya que un electorado independiente no se crea por decreto. Mientras se formaba era necesario que alguien repartiera –regular y alternativamente– el poder y sus prebendas. Éste fue el papel de la Corona, que quedó así directamente implicada en el juego político.

A la altura de 1900, el sistema se hallaba plenamente formado y en funcionamiento. De Cánovas a Sagasta y de Sagasta a Cánovas o, lo que es lo mismo, del Partido Conservador al Liberal y viceversa. En la práctica, los partidos de gobierno eran partidos de notables y «clientes», estrechamente dependientes del poder. Su organización era muy elemental y, aunque tenían una clara significación ideológica, no representaban los intereses de los grandes grupos sociales; por el contrario, estaban integrados por individuos con influencia propia –por tradición familiar, o por la propiedad de la tierra o la industria– y personajes próximos a la administración –cuyo poder se derivaba del control sobre bienes públicos: empleos, presupuestos o disposiciones legales. A todos ellos les seguía una clientela que esperaba obtener algún beneficio de su protección. Por eso, era importante para estos partidos disponer del gobierno, ya que los recursos del poder eran la savia que nutría su existencia. En consecuencia, las elecciones se decidían más por presión gubernamental e influencias personales que por los votos emitidos independientemente por los electores. De este modo, se facilitó el fraude y la corrupción; fundamentalmente en los distritos rurales, que proporcionaban la mayor parte de los representantes del país.

Carlos Dardé nos describe con detalle los efectos que tuvo para la política interior española la guerra contra Estados Unidos; y cómo la derrota de nuestras fuerzas, en 1998, ocasionó, en marzo de 1899, una crisis de gobierno que provocó una división en el seno del partido liberal. En esas circunstancias, Sagasta planteó la crisis a la Reina Regente –María Cristina–, que optó por el conservador Silvela –heredero de Cánovas–, que formó su gobierno en una

coyuntura extremadamente difícil. Fue este gobierno conservador el que creó, en el mes de abril de 1900, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes como una iniciativa más dentro del programa de *revolución hecha desde arriba* de Silvela.

Pero Silvela no pudo llevar a cabo la *revolución desde arriba.* Las divisiones existentes entre los conservadores le agotaron tanto física como moralmente. Sólo por cansancio se puede explicar su sustitución, en octubre de 1900, por el general Azcárraga al frente del gobierno, ocasionada por un asunto completamente menor.

El Partido Conservador y la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

En un trabajo que conjuga rigor científico y difusión, Carmen Labrador nos relata con todo acierto y detalle la fundación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y la aportación llevada a cabo por el primer titular de la cartera ministerial, García Alix. El sistema político de la Restauración canovista estaba construido sobre la base del turno pacífico de partidos. Dos hombres fueron los protagonistas en el sistema bipartidista de la época: Cánovas –jefe del Partido Conservador– y Sagasta –líder del Partido Liberal–, que se turnaron al frente del gobierno durante más de dos décadas. El asesinato de Cánovas en agosto de 1987 dejó al partido dividido y sin un candidato indiscutible a la jefatura. Silvela será finalmente su heredero; con él el Partido Conservador tomó un nuevo rumbo que, en 1899, le llevó a la jefatura del gobierno.

Labrador nos explica la formación de ese primer gobierno conservador en el que Luis Pidal y Mon fue designado Ministro de Fomento. Antonio García Alix había sido nombrado en esa legislatura Vicepresidente primero del Congreso. El 15 de enero de 1900 el diputado Morayta daba la noticia de que el Presidente del Consejo de Ministros pensaba en un Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes –proyecto que habían defendido y divulgado anteriormente miembros del Partido Liberal. Esa posibilidad se contemplaba en la Ley de presupuestos de 1900, que autorizaba al gobierno para desdoblar el Ministerio de Fomento en dos nuevas carteras ministeriales. Tras conseguir la aprobación del presupuesto en marzo de 1900, Silvela reorganiza su gabinete: suprime la cartera de Ultramar; y desdobla la de Fomento para crear el departamento de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas –cuyo titular sería Rafael Gasset– y el de Instrucción Pública y bellas Artes –para el que sería designado Antonio García Alix.

La autora de este trabajo describe con todo lujo de detalles en qué situación se encontraba la enseñanza en España cuando, en 1900, se organiza el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Asimismo, analiza el Real Decreto fundacional, de 18 de abril de 1900; cuyo texto original se reproduce parcialmente en ilustraciones muy conseguidas, entre las que se incluye la rúbrica de Silvela.

Finaliza su artículo, la profesora Labrador, presentándonos la figura humana y política de Antonio García Alix y glosando ampliamente la intensa labor ministerial y legislativa que el primer titular del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes llevó a cabo durante los diez meses y diecisiete días que permaneció en el cargo.

Los liberales y la educación hace cien años: Romanones en el Ministerio

El turno pacífico entre conservadores y liberales, base del sistema político de la Restauración, lleva nuevamente al liberal Sagasta a la presidencia del Consejo de Ministros el 6 de marzo de 1901. Entre los miembros más activos de aquel gobierno liberal destacó enseguida el joven Álvaro de Figueroa y Torres –Conde de Romanones–, que se hizo cargo a sus treinta y siete años de un ministerio, el de Instrucción

Pública y Bellas Artes, de corta historia y, en principio, de rango menor.

Javier Moreno Luzón, autor de este trabajo, nos ilustra magistralmente sobre los debates educativos que se remontan, al menos, a la época de la revolución de 1868; cuando los insurrectos hicieron bandera de la libertad de enseñanza –ligada a otro principio constitucional de la Gloriosa, el de la libertad de culto– frente a las posiciones de la derecha católica, partidaria de mantener la tutela eclesiástica en este ámbito. Con la Restauración, la discusión adquirió nuevos bríos y se definieron con toda claridad las posturas que marcaron la controversia hasta comienzos del s. XX. Por un lado, los conservadores no sólo subrayaron la confesionalidad del Estado –recuperada por la Constitución de 1876–, sino que también quisieron la independencia y el predominio de los establecimientos de enseñanza regentados por las congregaciones religiosas. Enfrente se situaron los liberales, adversarios de la Iglesia, y que alegaban que la tolerancia religiosa y la libertad de enseñanza amparaban la pluralidad en las cátedras y en los colegios; además, su temor ante el avance clerical les hizo reclamar una intervención creciente de los poderes públicos en el terreno de la educación. Por tanto, el combate político entre católicos y liberales de todas las tendencias encontró en la escuela uno de sus principales campos de batalla.

A esa batalla se sumaron los hombres de la Institución Libre de Enseñanza –fundada en 1876– que fijaron buena parte de los objetivos liberales en materia de enseñanza; de hecho, la política educativa de los liberales estuvo a menudo inspirada, directa o indirectamente, por los institucionistas. Tras la sacudida del 98, cuestiones como la libertad de cátedra, el estudio de la religión o las actividades docentes de las congregaciones atrajeron la atención de todos y alcanzan un protagonismo destacado en la política española de esos años.

Romanones –primer Ministro liberal que llega al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes– afrontó el reto de poner en marcha las reformas educativas que propugnaba su partido. No se había preocupado en exceso hasta entonces de la educación, pero tenía contactos con los institucionistas y supo ver el potencial político que atesoraba la materia; por lo que, en 1900, perfiló más su figura al enfrentarse en las Cortes con el Ministro Pidal, titular de la cartera de Fomento y de ideología conservadora. En un discurso inusualmente documentado, Romanones dibujó una vigorosa defensa de la enseñanza pública como escuela de ciudadanos conscientes de sus derechos y libertades. En su opinión, Pidal trataba de acabar con la educación pública –asignándole medios ridículos, transformando los institutos en seminarios y colocando a catedráticos extremistas– para entregar la juventud española a las ordenes religiosas. Aquella intervención –aplaudida incluso por Unamuno, epígono del liberalismo intelectual– despejó su camino hacia el Ministerio.

El profesor Moreno dibuja los perfiles del anticlericalismo liberal que tan bien representa Romanones y va desgranando los enfrentamientos de éste con la jerarquía eclesiástica en su etapa de Ministro, de 1901 a 1902. Asimismo, nos presenta la otra cara, menos conflictiva y más perdurable, de la acción de Romanones en el estricto marco de la enseñanza oficial y sin rozar directamente con los intereses de la Iglesia. Y, para terminar, hace recuento del legado de los liberales en materia educativa durante el primer tercio del s. XX.

Fundamentos filosófico-políticos y realizaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza

Enrique M. Ureña recoge en este trabajo la esencia y la obra de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 y cuya influencia en el desarrollo de la educación española contemporánea nadie discute.

Nacida en España como institución independiente de los dos poderes sociales más relevantes –el Estado y la Iglesia– que habían monopolizado tradicionalmente la esfera educativa, tenía en la Universidad Libre de Bruselas y en la Universidad Libre de Londres precedentes que contaban con algunos decenios de historia. El proyecto fue impulsado por un grupo de profesores capitaneados por Francisco Giner de los Ríos; que habían abandonado sus cátedras con motivo de la denominada Segunda Cuestión Universitaria, suscitada por la célebre circular de conservador Manuel Orovio, Ministro de Fomento. El proyecto estuvo desde el principio ideológicamente fundamentado en una determinada concepción de la educación, de la que la afirmación del estatuto de independencia de la Iglesia y del Estado era sólo uno de sus elementos esenciales. Esa concepción de la educación, en la que el proyecto estaba enraizado, era de cuño krausista y fröebeliano.

Ureña nos presenta el nacimiento de la Institución y sus antecedentes. Identifica la concepción institucionista de cómo debería estar organizado el sector educativo de una sociedad moderna con la plasmada por Krause en *El Ideal de la Humanidad para la Vida*; obra que glosa y comenta. Profundiza en la acción de los krausistas españoles y destaca el artículo de Francisco Giner –publicado en 1869– sobre la futura Ley de Instrucción Pública. En él ya es notoria la influencia que tiene en el futuro fundador de la Institución el Ideal de la Humanidad; en su doble concepción de independencia de la esfera educativa frente a la Iglesia y el Estado, y de idea de una educación puramente humana. Esa idea de educar hombres, seres humanos, fue lo primero que unió a Friedrich Fröbel –autor de *La Educación del Hombre*– con Krause, y lo que hizo nacer entre ambos una colaboración institucionalizada. El aprecio que Giner y los krausistas españoles sentían por Fröbel y su obra educativa se remonta, en su origen, a los tiempos de la estancia de Julián Sanz del Río en Heidelberg (1843-44).

La Institución va a materializar en sus estatutos, organización y práctica pedagógica las ideas directrices del krausofröbelismo. La idea de independencia del Estado y la Iglesia tiene su primera y fundamental concreción en el art. 15 de los estatutos de la ILE; en la que se declara ajena a todo espíritu de interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político. Otra concreción importante es la posición que adoptan los institucionistas en relación con la enseñanza de la religión en la escuela, por cuanto defienden que la escuela ha de ser neutral respecto de las diversas confesiones. La otra directriz de la educación del hombre se concretó en multitud de elementos de la organización de la ILE y su práctica pedagógica: educación equilibrada del conocimiento, el sentimiento y la voluntad; coeducación de sexos; relación con la naturaleza; cuidado del cuerpo; reflexión creativa, frente a recitación memorística; etc.

El profesor Ureña finaliza su trabajo dándonos cuenta del influjo que, gracias a las personalidades tan excepcionales que la lideraron, tuvo la Institución Libre de Enseñanza; y de algunas de las principales ideas institucionistas que fueron tomadas en consideración por los gobiernos y llevadas a la práctica: el Museo Pedagógico, la Junta de Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes y el Instituto-Escuela. Giner falleció en 1915; La Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876, dejó de existir en 1936.

La enseñanza de la Iglesia, una acción discutida y afianzada

Hacia 1900 la acción educativa de la Iglesia se encontraba en un momento crucial. Había satisfacción por los resultados obtenidos durante medio siglo y esperanzas ante lo mucho que quedaba todavía por hacer, pero también serias inquietudes ante un futuro lleno de amenazas.

Con ese punto de partida, Manuel Revuelta González –autor de este artículo– nos introduce en el escenario educativo de la Iglesia en la España de finales del s. XIX. La política escolar de la Restauración se prestaba, por lo que toca a las relaciones con la Iglesia, a actitudes variables. El centralismo estatal y la confesionalidad católica coexistían con una libertad de enseñanza controlada y con una tolerancia de cultos. La enseñanza de la religión oficial en las escuelas; y el despliegue de centros católicos de enseñanza no impidió la creación de instituciones docentes laicas, neutras o libres, ni la confrontación de ideologías opuestas en el terreno religioso, cultural y educativo. Antes de 1898, había existido un consenso básico entre conservadores y liberales en la política religiosa y escolar. A partir del 98, como consecuencia del revisionismo que provocó el «desastre», se rompe el consenso anterior; y la cuestión religiosa se convierte en problema nacional, que se agudiza en dos temas íntimamente relacionados: el crecimiento de las congregaciones religiosas y la acción educadora de la Iglesia. Clericalismo y anticlericalismo, en su versión escolar, quedaban convertidos en programas contrapuestos de los partidos de turno. Las aspiraciones anticlericales se expresaron en imponentes movilizaciones populares. Desde el campo católico se respondió con armas parecidas. Hubo dos políticas, dos idearios, dos movilizaciones, dos enseñanzas.

En el año 1899, el turno conservador –representado por el gobierno de Silvela– fue tachado de vaticanista y clerical; principalmente por el plan de bachillerato del Ministro de Fomento Marqués de Pidal, que reforzaba las humanidades e implantaba la religión como asignatura obligatoria. La prensa liberal tachó el plan de reaccionario, mientras que la católica alabó sus aciertos pedagógicos. En 1900, la oposición del partido liberal a la recuperación de la enseñanza católica quedó manifiesta en el discurso de Romanones en el Congreso. Concentraciones católicas y movilizaciones anticlericales se sucedían continuamente. La creación del Ministerio de Instrucción Pública y la sustitución de Pidal fueron medidas gratas a los innovadores. García Alix fue recibido con descontento por los católicos, a los que defraudó con su política de vía media. El año 1901 comenzó con las algazaras del estreno de *Electra*. La situación aconsejó el cambio de turno, y Romanones fue nombrado Ministro de Instrucción Pública. Los liberales no tardaron en tomar medidas legislativas, y éstas se centraron en dos problemas estrechamente ligados: el control de las congregaciones religiosas y la intervención estatal en los colegios de la Iglesia. La política de secularización del Conde fue combatida con gran dureza por los pedagogos católicos. Romanones, por su parte, defendía las medidas a fin de fomentar la enseñanza del Estado. El nuevo siglo comenzaba, por tanto, con una escuela católica afianzada y discutida.

El profesor Revuelta nos ilustra sobre la intensa y variada acción educadora de la Iglesia; La enseñanza media fue el campo preferido por los educadores religiosos, y los principales promotores de la enseñanza católica fueron los miembros de las congregaciones religiosas. En 1900, los escolapios tenían 34 colegios y los jesuitas 17; ese mismo año, los Hermanos de la Salle tenían abiertas 45 casas, los maristas 25 y los salesianos 12. Revuelta también destaca la obra educadora de las congregaciones religiosas femeninas –en 1902 se habían establecido 110– que, a comienzos de siglo, se ocupaban principalmente de la enseñanza elemental. Y finaliza este trabajo facilitándonos algunos rasgos de la pedagogía católica, inspirada en el humanismo cristiano.

Las escuelas laicas y racionalistas en la época fundacional del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

En la época de creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, además

de los centros educativos dependientes de la Administración Pública y los sostenidos por la Iglesia, funcionaba todo un conjunto de establecimientos privados de enseñanza laica. Estos centros procuraban, a través del ejercicio docente, promover la secularización de la sociedad. En conjunto, constituyeron un fenómeno educativo diverso y plural, enmarcado dentro de una tercera vía, independiente de la estatal y de la confesional.

Pedro Álvarez Lázaro nos presenta en este artículo el panorama de escuelas laicas que poblaron el suelo español en las ultimas décadas del s. XIX y los primeros años del XX, y nos ofrece una síntesis de las orientaciones de laicismo escolar secularizador más características de la época. Álvarez va desgranando las variantes del laicismo educativo; y nos ilustra sobre el laicismo escolar de impronta religiosa, el laicismo educativo neutral y el laicismo escolar racionalista.

Las primeras escuelas propiamente laicas surgen en tiempos de la Primera República (1868) al amparo de la libertad de enseñanza que reconoce este régimen. Dentro del movimiento obrero se crean, entre 1872 y 1874, algunas escuelas internacionales integrales para niños y niñas. Existen, asimismo, referencias a la existencia por esos años de centros republicanos internacionalistas dedicados a la instrucción popular. Paralelamente, la masonería también intentó levantar, al parecer sin demasiado éxito, algunas escuelas neutras para niños. Durante la Restauración -y al amparo del art. 12 de la Constitución de 1876, que concedía a todo español la posibilidad de fundar y sostener centros de instrucción o enseñanza con arreglo a las leyes- se fue tejiendo en España una tupida y heterogénea red de centros escolares denominados neutros, integrales, racionalistas, libres o, simplemente, laicos. En esta etapa, las organizaciones masónicas abanderaron de nuevo este esfuerzo fundacional. Simultáneamente –y en estrecha relación con la masonería, y con diversas agrupaciones protestantes, republicanas, socialistas, anarquistas, espiritistas y otros sectores marginales del sistema canovista– se propagó, especialmente a partir de los años ochenta, un vigoroso y variado movimiento librepensador que difundió fervientemente el laicismo escolar. El movimiento de escuelas laicas se vio también fortalecido en los últimos lustros del siglo por el incremento de escuelas de niños y adultos que se produjo al amparo de los casinos obreros, los ateneos republicanos y las iniciativas de agrupaciones anarquistas. La mujer también desempeñó un importante papel en este fenómeno laico, puesto que las primeras sociedades feministas otorgaron en sus reglamentos un lugar preferente a la enseñanza.

Álvarez concluye su trabajo refiriéndose a las escuelas racionalistas. Analiza con detenimiento la figura de Francisco Ferrer Guardia, fundador de la Escuela Moderna; las actividades y metodología de ésta; y las conexiones políticas que facilitaron la proliferación de escuelas laicas y racionalistas.

El movimiento de escuelas laicas independientes en conjunto se expandió, bajo sus distintas orientaciones y denominaciones, durante el segundo decenio del s. XX; sufrió algunas dificultades durante la Dictadura de Primo de Rivera; y, salvo en la parcela socialista, disfrutó de una notable expansión en la Segunda República y en la Guerra Civil. El 1 de abril de 1939 quedaría radicalmente truncado.

Los valores educativos y culturales del socialismo. Las casas del pueblo

Este artículo cierra el bloque temático dedicado en el libro a la política y la educación en la España de 1900. Su autor, Francisco de Luis Martín, nos adelanta que el objeto de este trabajo es tratar de desentrañar las claves del proyecto educativo socialista y de su evolución durante el final del s. XIX y el principio del XX; y analizar unas iniciativas que, en su mayor parte, se-

guirán sin tener una solución de continuidad hasta el final de la Guerra Civil.

Desde el mismo momento de su fundación, en 1879, el Partido Socialista mostró una preocupación evidente por los temas educativos; en el primer programa-manifiesto ya se planteaba la exigencia de la creación de escuelas gratuitas para la primera enseñanza y de escuelas profesionales, en las que la instrucción y educación fueran laicas. Se recogían así dos de los principios –gratuidad y laicismo– que defenderán con más tenacidad las fuerzas progresistas del país.

Francisco de Luis analiza con detenimiento los contenidos del manifiesto socialista en materia de enseñanza y su evolución a lo largo del tiempo. Queda claro que en una primera etapa de la vida del PSOE, hasta 1890 por lo menos, la concepción revolucionaria del mismo explica la subsidiaridad de los temas de enseñanza y el insuficiente desarrollo de un programa educativo propio. Las cosas empiezan a cambiar, y de forma notable, a finales de siglo. El abandono del radicalismo anterior y la aceptación progresiva de la vía reformista, la conjunción republicano-socialista, y la creciente influencia de intelectuales provenientes del progresismo burgués tendrían una repercusión directa y decisiva en el plano educativo. Se enfatizará la importancia de la educación como instrumento destacado de la táctica revolucionaria. Entre las tres condiciones que se requieren para que el proletariado llegue a alcanzar sus aspiraciones se cuenta la instrucción, junto con la constancia y la disciplina. También los principales teóricos y dirigentes socialistas manifestaban opiniones de semejante tenor. Sin embargo, conviene aclarar que la educación de la que hablaban los dirigentes obreros no se correspondía con la instrucción formal o la enseñanza escolar, sino con un concepto más amplio y difuso, que se materializaba en la elevación intelectual, moral y política de la clase trabajadora. Por ello, consideraban que el principal agente educador debía ser la propia organización obrera y no la escuela. Con todo, la actitud reformista les llevó, en la primera década del siglo, a poner también el acento en las cuestiones educativas que afectaban a la infancia y la juventud. Para realizar esta tarea, los socialistas no confiaban en las escuelas oficiales, meros instrumentos, en su opinión, del estado burgués. La solución fue crear escuelas puramente socialistas que formaron parte del conjunto de escuelas laicas de variada génesis que floreció en nuestro país hasta 1939. El modelo escolar socialista no incorporó novedad teórica o pedagógica alguna; y se mostró siempre tributario de otras tendencias, especialmente del republicanismo burgués y la Institución Libre de Enseñanza, por un lado, y del anarquismo, por otro.

El autor de este artículo nos ilustra profusamente sobre las escuelas socialistas promovidas por Casas del Pueblo y Centros Obreros, sus métodos y directrices pedagógicas, sus programas de enseñanza, su organización escolar, la provisión de las plazas de maestros, etc.

De Luis aporta, asimismo, información muy interesante sobre asociación de profesores socialistas. Señala que los maestros de las escuelas laicas socialistas de Madrid estuvieron integrados en un principio en la Sociedad de Profesiones y Oficios Varios –conocida más coloquialmente como la «Varia»–, de la que irán surgiendo, por sucesivas separaciones, sindicatos y sociedades obreras. Este fue el caso de la Asociación de Profesores Racionalistas –glosada ampliamente en este trabajo–, constituida, en 1909, por aquellos maestros; y que puede considerarse el antecedente inmediato de la Asociación General de Maestros y, en consecuencia, el origen remoto de la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza (FETE).

El artículo se cierra con un pormenorizado seguimiento de las iniciativas culturales en los Centros Obreros y Casas del Pueblo.

NIVELES EDUCATIVOS, CULTURA ESCOLAR Y CORRIENTES PEDAGÓGICAS

Dentro de este bloque se agrupan siete trabajos que versan sobre temas que pueden encuadrarse en el título que antecede. Todos ellos se sitúan cronológicamente entorno al año 1900 y, en conjunto, aportan otra visión más del mundo educativo de la época fundacional del Ministerio, que se suma, para completarlas, a las ofrecidas en el resto de los capítulos que integran esta obra conmemorativa.

TRADICIÓN Y MODERNIDAD: LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Antonio Molero Pintado realiza con este trabajo un exhaustivo y riguroso análisis de la renovación producida en los planteamientos pedagógicos de la educación española durante el s. XIX y el primer tercio del s. XX. El autor advierte que incluye los vocablos «tradición» y «modernidad» como referentes básicos para construir su discurso; pero significa que no hay una línea de separación absoluta entre ambos elementos, aunque el peso de los acontecimientos históricos de una época determinada pueda inclinar la balanza de un lado o de otro.

Las huellas del pasado pedagógico parten de una pieza legislativa de gran valor: el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 26 de noviembre de 1838 que, con leves modificaciones, tuvo una larga vigencia. A pesar de la sencillez de la organización y la ausencia aparente de criterios pedagógicos, no puede decirse que las escuelas de la primera mitad del s. XIX estuvieran totalmente huérfanas de asideros teóricos, ya fuera en forma de tratados de pedagogía o de libros de divulgación educativa. Hay constancia de la producción de obras que tuvieron un amplio eco, aunque muchas veces su difusión tenía un ámbito provincial o regional. En 1840, vio la luz la primera edición de una obra escrita por un pedagogo de renombre: el *Manual para escuelas de párvulos*, de Pablo Montesino. Otras figuras destacadas del momento fueron los inspectores generales de Instrucción Primaria Joaquín Avendaño y Mariano Carderera; éste último fue uno de los introductores del fröbelismo en España. Precisamente, la corriente educativa froebeliana va a producir un importe impacto durante las siguientes décadas. Friedrich Fröbel –cuyos principales principios pedagógicos fueron expuestos en su obra *La educación del hombre*– defendió una educación integral del niño. Los primeros tanteos de esta corriente pedagógica en España fueron realizados entre 1860 y 1870 por José Bonilla y Juan Macías y Juliá, en Madrid, y por Julián López Catalán, en Barcelona. En su consolidación tuvieron una participación muy importante Fernando Castro, Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo. Además, no se puede olvidar el empuje enormemente positivo que para la implantación en España de las doctrinas de Fröbel supuso el apoyo de los hombres de la Institución Libre de Enseñanza.

Molero nos ilustra sobre las perspectivas de la educación en el nuevo siglo, y destaca la iniciativa del Ministerio de Instrucción Pública de publicar un nuevo plan de estudios para las escuelas primarias; obra, en 1901, del conde de Romanones. Asimismo, nos introduce en la actividad técnica desarrollada por el Museo Pedagógico Nacional. Describe el fuerte movimiento de reforma pedagógica que empieza a difundirse en los principales países en los albores del s. XX y destaca la influencia que tuvieron en España las corrientes apadrinadas por la doctora italiana María Montessori y el doctor belga Ovidio Decroly. También profundiza en lo que en ese momento se denominó como pedagogía científica, y destaca figuras de los pedagogos españoles más notables. Finalmente, Molero analiza el perfeccionamiento profesional de los maestros, así como las experiencias y actividades que en este campo realizaron.

La cultura de la escuela en España en el entorno de 1900

Cuando se crea, en el año 1900, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes había transcurrido casi un siglo desde la promulgación de la Constitución de Cádiz. Durante este período la experiencia había llegado a generar en nuestro país una determinada cultura de la escuela como organización, como discurso y como praxis. Había, por tanto, una cultura empírica de la escuela, que recogía las habilidades inventadas por el gremio junto a determinadas tradiciones que se fraguaron incluso en las instituciones del Antiguo Régimen. Cuando comienza el nuevo siglo, la *intelligentsia* del sistema había generado ya toda una serie de saberes teóricos y técnicos acerca de la realidad educativa, que comenzaron a cultivarse y difundirse en los centros académicos de formación de maestros a mediados del s. XIX. Esta cultura científica de la escuela se reforzó a finales de la centuria con el auge del movimiento positivista. Un tercer sector de la cultura de la escuela venía asociado a los discursos y prácticas de orden político-institucional que configuraron la educación nacional como sistema y las escuelas como organizaciones.

Sobre estas tres culturas de la escuela –empírica, académica y política– nos ilustra con todo rigor y detenimiento Agustín Escolano Benito. Todas ellas se habían desarrollado a lo largo del s. XIX y, conforme a su propia lógica, habían dado origen a una determinada tradición. En buena medida, el fracaso de las reformas educativas que se emprendieron entre siglos XIX y XX se produjo por la escisión entre estas tres modalidades de la cultura escolar; y, principalmente, porque los teóricos y los políticos que proyectaron los programas y las estrategias no tuvieron suficientemente en cuenta ni la «gramática de la escuela» ni el *habitus* de los enseñantes encargados de su aplicación en las aulas, es decir, las reglas constitutivas de la aludida cultura empírica de las instituciones y de sus actores.

Escolano nos introduce en las culturas escolares del Regeneracionismo. Sitúa este ciclo histórico y analiza como se definen e interaccionan durante el mismo las tres culturas de la escuela que examina. Nos presenta la cultura escolar empírica y profundiza en algunos de sus ámbitos: el espacio escolar, la gestión del tiempo, los contenidos del programa, los modos y métodos de enseñanza y el utillaje didáctico. Con idéntica profundidad examina la cultura científica o académica; y destaca, junto a otras iniciativas llevadas a cabo tras la creación del Ministerio –como la instalación de la Escuela Superior del Magisterio, en 1909, y las secciones de Pedagogía en las universidades de Madrid y Barcelona (1932-1933)–, el hecho de que la pedagogía se convirtiera en disciplina universitaria con la creación la cátedra Cossío de la Universidad de Madrid. Finalmente, estudia la cultura política de la escuela que se articuló en el período histórico de la creación del Ministerio de Instrucción; y resalta la forma en que los modos de apropiación y representación de la cultura política de la escuela que se afirman en esta época enfatizan configuraciones socioeducativas como la construcción de la categoría alumno/escolar, la profesionalización de los docentes, la reforma curricular y el conocimiento pedagógico. Todas ellas se comentan con detalle en este trabajo.

La enseñanza rural, otro motivo de la creación del Ministerio de Instrucción Pública

En 1898, con motivo de la derrota frente a los Estados Unidos y la perdida de los últimos territorios de ultramar, hubo muchos españoles cultos que hablaron de la urgencia de *regenerar* España y difundieron otros tantos programas de gobierno. Pero ninguno tuvo la importancia y la resonancia del que redactó Joaquín Costa; y que, en una de sus frases «electrizantes», decía que lo que España requería era *escuela y despensa.*

Para José Andrés-Gallego, autor de este trabajo, de la alusión a la «despensa» se deduce con seguridad que la «escuela» a la que Costa se refiere es la primaria; y el objetivo, la mera alfabetización. Para calibrar la importancia de la propuesta de Costa conviene saber cómo eran las escuelas en aquella época, particularmente en el medio rural. Con ese fin, Andrés-Gallego nos propone emplear la *microhistoria*, es decir, el análisis detallado de la realidad; y nos ofrece el ejemplo de la escuela rural de Fuencaliente del Burgo, aldea de la provincia de Soria, lindante ya con la de Burgos.

En 1888, había 46 pequeños matriculados en la escuela de la citada aldea: 26 niños y 20 niñas, de los que acudían a diario –con mayor o menor asiduidad– 22 niños y 18 niñas. Pero esos pequeños no eran toda la población del pueblo en edad escolar. Había en total 79 u 80 habitantes de entre 5 y 13 años. En los años ochenta del s. XIX, la Inspección ya había insistido en que era preciso conseguir la asistencia diaria de los matriculados, pero nadie pensaba en imponer la obligatoriedad real de la enseñanza. En el aula, había espacio para 40 o 42 de los 80 niños del lugar, «cuya diferencia vaga por las calles, hasta tanto no se les obligue (a las autoridades municipales) a construir el nuevo local».

Andrés-Gallego nos describe cómo era el local que se utilizaba como escuela, sus dimensiones, mobiliario, libros y utillaje didáctico. Detalla cuales son las orientaciones pedagógicas y los textos que empleaban los alumnos. Escenifica la prueba de Navidad realizada por los tribunales examinadores y el ceremonial de la misma. Además, califica de no envidiable el trabajo docente, a causa de la dificultad que entrañaba enseñar a unos alumnos que mostraban con inquietante insistencia «gran repugnancia al estudio, con escaso desarrollo intelectual, un tanto separados de las buenas maneras y no tampoco suficientemente dóciles», y dada la poca importancia que para los padres tenía la escuela. Finalmente, glosa las condiciones económicas del maestro de Fuencaliente del Burgo, que ganaba exactamente 325 pts. al año. Esta situación tiene agravantes y enmiendas. Hasta julio de 1887, el maestro cobraba en especie (trigo) un tercio de esa asignación y el Ayuntamiento se resistía a abonarle la subida de sueldo convenida. La causa de esa morosidad era, al parecer, que dos concejales –que eran los mayores contribuyentes y no tenían hijos en la escuela– no querían pagar ni que se aumentase el presupuesto de gastos. Además, la vivienda del maestro carecía de la capacidad y la decencia necesarias. Pese a todo esto, el maestro podía prestar dinero a algunos convecinos –tal y como lo confirman los recibos que se conservan–; y poseía, a medias con un hermano, un pajar, una casa y varias tierras, herencia de sus padres, que le rentaban algún dinero. Pero, en conjunto, los ingresos conocidos del maestro apenas sobrepasaban, en el mejor de los momentos, las 600 pts. al año.

Se trata únicamente de la realidad de una pequeña escuela de aldea, pero es curioso que este puñado de documentos que nos ofrece Andrés-Gallego describa una situación histórica con tanta o más veracidad que la literatura «negra» del magisterio. El autor se pregunta: ¿En qué medida se ajustan estos datos a otras escuelas del país? Y responde que, aunque –como prueban documentos semejantes encontrados en otros archivos municipales– este no fuese un caso aislado, sería torpe generalizar. De cualquier manera, este era, según nos dice José Andrés-Gallego, el fondo del problema escolar español al que se pretendió hacer frente con la creación del Ministerio de Instrucción Pública.

La escuela graduada: una nueva organización escolar y pedagógica

El 9 de diciembre de 1900 el flamante Ministro del recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Antonio

García Alix, asistía en Cartagena al acto en que se colocó la primera piedra del que se consideraba el primer edificio construido en España para albergar unas escuelas graduadas. Así comienza Antonio Viñao este trabajo riguroso y bien documentado sobre el modelo de organización escolar que se había convertido, tras el desastre del 98, en una de las banderas del regeneracionismo.

El día anterior, el *Eco de Cartagena* había publicado un número extraordinario con motivo de este acto que, además de recoger en el anexo los planos del edificio, incluía unas breves colaboraciones de diversas personalidades políticas y del mundo de la enseñanza. Si, para Joaquín Costa, Cartagena iba a hacer posible, con esta iniciativa, que la escuela fuera la Covadonga desde la que iniciar la europeización de España. Cossío, por su parte, indicaba, en su breve texto, que lo que más importaba no era el edificio sino el maestro; y afirmaba que la verdadera y real importancia de la empresa no estaba en la casa-escuela que se construía, sino en la organización graduada que introducía en su primera enseñanza. A su juicio, agrupar a los niños por edades y grados de cultura para formar clases verdaderamente homogéneas, y encomendar cada una de ellas a un maestro constituía la necesidad más urgente e inmediata en la reforma pedagógica en nuestras escuelas.

Viñao nos introduce con todo detenimiento en el modelo de escuela graduada. Nos explica los antecedentes y los modelos extranjeros, así como el discurso teórico con el que los promotores y defensores de la implantación de la escuela graduada en España justificaban la adopción de este cambio organizativo. Nos ilustra sobre la difusión de la escuela graduada en nuestro país y los problemas que acompañaron a su implantación: Hubo problemas financieros, conceptuales –para entender el nuevo sistema– y, sobre todo, con la figura del director y el ejercicio de la dirección. Asimismo, el autor analiza esta nueva cultura escolar que, con sus posibilidades, cuestiones y problemas, chocaba con la cultura institucional de la escuela unitaria.

Cada graduado, cada centro docente, era, y sigue siendo, un caso. Antonio Viñao estudia con detenimiento este hecho y nos presenta algunos ejemplos de ello, que comenta con detalle. El autor de este trabajo se pregunta también si hay una crisis de la escuela graduada y responde ampliamente. Para acabar, señala que el modelo organizativo ideado a finales de la Edad Media por los Hermanos de la Vida Común en los Países Bajos y que se introdujo, a modo de ensayo, en la enseñanza primaria española en 1898, revela ahora –a las puertas del siglo XXI, y una vez ha sido asimilado y reelaborado– su coherencia y fortaleza más allá de cualquier crítica o intento de reconversión.

La inspección educativa en torno a 1900. Función social, competencias y desarrollos profesionales

Alfredo Jiménez Eguizábal considera que la arquitectura de un libro destinado a conmemorar el centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes puede dar cabida, entre sus textos mayores, a la inspección educativa. Afirma que ésta es una de las variables más influyentes y decisivas en la evolución experimentada por el pensamiento pedagógico y, a la vez, un medio privilegiado de acceso a la práctica escolar.

Jiménez analiza en este trabajo la inspección educativa de finales del siglo XIX y comienzos del XX; y es a lo largo de este período cuando se crea, en 1900, el Ministerio. Para valorar correctamente la identidad de la inspección en aquellos años y los medios de que dispone, e incluso para comprenderla, el autor nos propone, como punto de partida, ponerla en relación con su genealogía.

En el primer tercio del s. XIX la inspección tiene un carácter local, como prueba

la existencia en los pueblos de juntas y comisiones con atribuciones inspectoras y, fundamentalmente, administrativas. En 1834, la Reina María Cristina publicó un decreto que disponía la formación de una comisión para redactar un plan general de instrucción primaria que, entre otras cosas, cuidase de la vigilancia del régimen moral y administrativo de las escuelas. Pablo Montesino, que consideraba que la inspección debía tener un carácter preferentemente facultativo, formará parte de la misma e impulsará decididamente sus trabajos. Sin embargo, el Plan Provisional de Instrucción Primaria de 1838 mantendrá las comisiones provinciales y locales. Habrá que esperar hasta 1849 para que la inspección escolar facultativa sea una realidad en España. En este sentido, por Real Decreto de 30 de marzo de 1849 se crea la Inspección de Enseñanza Primaria; y se la dota de un efectivo en cada provincia y seis inspectores generales, pagados aquellos por las provincias respectivas y éstos por el gobierno. En 1857, se promulga la Ley de Instrucción Pública, que firma el Ministro de Fomento Claudio Moyano Samaniego. Esta norma fundamental del ordenamiento educativo español consolida definitivamente la inspección profesional en su doble esfera, general y provincial. El último tercio del s. XIX –y especialmente sus últimos años– se caracteriza por la sucesión de una serie de disposiciones en torno a los tres problemas fundamentales que se plantean una vez creado el cuerpo de inspección: la selección del personal, las atribuciones, y la estabilidad y las retribuciones.

El autor nos desvela las referencias doctrinales, las competencias y los desarrollos profesionales que constituyen la base de la imagen que la inspección exhibe en torno a 1900. En este sentido, alude a las tres estructuras –recursos, usuarios y sistema de mediación– que más influyen en el proceso de institucionalizar la inspección y hacerla funcional; y busca en ellas posibles razones para su progreso. El control de la educación presenta dos facetas: la vigilancia –asociada al cumplimiento de las normas legales en los establecimientos escolares– y la orientación –más centrada en el impulso y la dirección del funcionamiento de las escuelas. En aquellos años, la función inspectora tenía sobre todo una intencionalidad pedagógica que quedó recogida en los propios informes de las visitas de inspección. Subraya Alfredo Jiménez la madurez intelectual y humana de la mayor parte de los inspectores, y menciona apellidos ilustres que ejercieron la inspección en esa etapa. Destaca la incorporación, en 1913, de la mujer a las tareas de inspección, y cita algunas de esas inspectoras. Finalmente, analiza la movilización de recursos, las mejoras retributivas, la inserción profesional del inspector –para lo que toma como exponente su participación en congresos pedagógicos–, el acceso a la función inspectora, y la consolidación de los principios legal, corporativo y profesional en el perfil del inspector.

La enseñanza secundaria pública en España: un antes y un después de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes

Mª Nieves Gómez García plantea en este trabajo diversas cuestiones en torno a la situación de la enseñanza secundaria cuando se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y señala que la finalidad del artículo que nos ofrece es su análisis y posible resolución. La autora dibuja, a grandes rasgos, la visión que, en general, se tenía en el período de entre siglos de la situación de España y la educación. La segunda enseñanza no era tanto un fin en sí misma como una preparación, ya fuera para los estudios universitarios o para realizar un trabajo de carácter técnico-artesanal. Era, en definitiva, una segunda enseñanza que recogía la tradición de los estudios humanísticos pasada por el tamiz del pensamiento liberal, y que durante todo el siglo

continuará siendo un nivel educativo al servicio de una minoría.

Entre los discursos más significativos acerca de la segunda enseñanza está el de Giner de los Ríos, que va a influir notablemente en la concepción progresista de este nivel de estudios. Giner aborda este tema en un escrito que titula *Problemas de la segunda enseñanza* y que publica en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza en 1892. Su defensa del papel formativo de la segunda enseñanza, que, a la vez, prepara para la especialización, encontró eco en el pensamiento contemporáneo más progresista; y llegó hasta el Congreso, donde algunos diputados entendieron –al igual que el fundador de la ILE– que la segunda enseñanza debía asumir la responsabilidad de formar hombres y mujeres capaces de interpretar críticamente la realidad. Junto al anterior, y en defensa de la segunda enseñanza, figuran también, entre otros interesados, Macías Picavea y el diputado Eduardo Vincenti.

La profesora Gómez García nos ilustra espléndidamente sobre cómo se gobernaba la segunda enseñanza durante el s. XIX, y significa la sucesiva peregrinación de la competencia en los asuntos educativos por los ministerios de Fomento Interior del Reino; Interior; Gobernación; Comercio, Instrucción y Obras Públicas; Gracia y Justicia; y Fomento. Hasta 1857, el decreto, y no la ley, sería el rango legislativo; con lo que el cambio de ministro llevaba aparejado frecuentemente un cambio de legislación y, con mucha probabilidad, un cambio del plan de estudios. La larga sucesión de planes de estudio queda, junto con sus autores y características, reflejada en este artículo con detalle.

Otro aspecto del mayor interés son los establecimientos públicos para la segunda enseñanza que con la denominación, primero, de «universidades de provincia» y, enseguida, de «institutos de segunda enseñanza» –elementales y superiores– fueron creciendo en número. En 1836, recién implantado el Plan del Duque de Rivas, su número ascendía a 24. Pero el período más prolífico será el que va de 1845 a 1849, por cuanto se crearon 33 centros. Después de estas fechas, disminuye el número de institutos de nueva creación. En 1898 funcionaban 62. Su escasez de medios fue proverbial, ya que los presupuestos estatales no dedicaban demasiado dinero a la instrucción; y, como el producto de las matrículas se incorporaba al presupuesto del centro para costear su sostenimiento, no sorprende que la legislación considerase normal dar clase a 150 alumnos por aula –aunque divididos en secciones y con profesores auxiliares– cuando la teoría pedagógica hablaba de educación integral e individualizada.

Aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la renovación de la Enseñanza Superior en España

Cuando se habla de un proceso de renovación en alguna actividad humana es porque hay, al menos, dos razones que lo hacen posible; O bien ha habido una política de renovación exigida o promovida por distintos factores de cambio, o el estado en que anteriormente se encontraba aquella actividad era lamentable. Para Julio Ruiz Berrio, la renovación de la Enseñanza Superior en España durante el primer tercio del s. XX no viene originada por una sola de estas razones, sino por las dos.

A finales del s. XIX, la situación de la enseñanza superior en España dejaba bastante que desear. Tanto las escuetas informaciones disponibles como las valoraciones personales de la época apuntan en ese mismo sentido. El profesor Ruiz Berrio nos ilustra con rigor y detenimiento sobre la situación de la universidad española y sus cifras en el curso 1900-01; y pone de manifiesto que, en esa época, España entera disponía en sus diez universidades de un número de alumnos oficiales (unos dos mil) poco mayor que el que había llegado a tener en alguna ocasión la Universidad de Salamanca por sí sola en el s. XVII. Úni-

camente había una universidad –la de Madrid– que pudiera ofrecer todos los estudios; sólo se podía obtener el grado de doctorado en Madrid; el presupuesto estatal sólo reservaba una décima parte de los fondos para la enseñanza superior; los profesores los nombraba la Administración de entre una terna propuesta; y los rectores eran nombrados por el ministro de forma directa. Julio Ruiz nos ofrece también otro documento notable: las valoraciones negativas efectuadas por numerosos personajes de la época como Macías Picavea, Miguel de Unamuno y Francisco Giner de los Ríos, entre otros.

A esta situación decadente y obsoleta de la universidad se une la aparición de nuevos parámetros científicos, tecnológicos, industriales, sociales y económicos en el mundo occidental durante el último tercio del s. XIX, y ya en el período finisecular en España, que provocan un clima general de renovación que facilita el intento de modernizar la universidad.

En este ambiente de regeneración y modernización se puede encontrar sentido a la creación –mediante Real Decreto de 11 de enero de 1907, firmado por el ministro liberal Amalio Gimeno– de la *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*. Esta institución no sólo posibilitaba las estancias de contacto o de aprendizaje en el extranjero de profesores y alumnos, sino que podía servir para desarrollar algo más importante: un plan completo de modernización a corto plazo de la ciencia, la cultura y la enseñanza española. Para decidir sobre sus actividades se nombró un Patronato de la Junta, presidido por Ramón y Cajal e integrado por 21 personas, todas ellas pertenecientes a la flor y nata de nuestros científicos, pensadores y artistas. Secretario de la Junta fue nombrado José Castillejo Duarte, que actuaría como tal hasta 1932, cuando pasó a ocuparse de una nueva fundación.

Ruiz Berrio analiza con detenimiento las aportaciones de la Junta para Ampliación de Estudios a la enseñanza superior en España en cuatro líneas de acción: la ampliación de estudios en el extranjero, la formación para la investigación, la formación del universitario y la formación pedagógica. En los 29 años de vida de la Junta –hasta 1936– se concedieron unas 1600 pensiones individuales para ampliar estudios en el extranjero. La Junta creó y/o asumió centros para la investigación en dos grandes sectores, el de las ciencias y el de las letras. El Centro de Estudios Históricos se creó en marzo de 1910. En mayo de ese mismo año se fundó el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales. De ambos centros dependían secciones, laboratorios, centros y grupos específicos que contaron con directores y especialistas de fama contrastada. La formación de universitarios promovida por la Junta tuvo en la creación de la Residencia de Estudiantes de la calle Pinar, de Madrid, su joya de la corona. Además, la Junta se preocupó mucho de promover el desarrollo de la ciencia en España, y de incrementar y actualizar el saber de los escolares e investigadores; pero puso el mismo interés o más en proporcionar formación pedagógica a los futuros docentes de universidad o de instituto.

La Junta tuvo grandes enemigos tanto en el interior como en el exterior. En el interior contó con la oposición de dos grupos principales: el de los enemigos de la Institución Libre de Enseñanza y el de los profesores universitarios. Los primeros consideraban que la Junta no era más que un organismo al servicio particular de los institucionistas; Los segundos se sintieron vejados y, como se diría ahora, *puenteados* por un organismo ajeno al que se le concedían una serie de ventajas que a ellos se les habían negado. Para Ruiz Berrio el enemigo exterior fue la Guerra Civil, que truncó, en el 36, el desarrollo normal y exitoso de las residencias y centros. Tras la victoria del régimen franquista, se suprimió de raíz –y por decreto– la Junta, se reconvirtieron los espacios, y muchos sabios y educado-

res tuvieron que partir al exilio, con lo que se perdieron varios años no ya de renovación, sino de desarrollo normal de la enseñanza superior.

EL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

Con este capítulo se cierra el libro conmemorativo que comentamos. Lo componen tres artículos destinados a exponer la historia de las distintas sedes del Ministerio, de su organización administrativa interna y de los avatares de dos instituciones señeras de la política oficial en Bellas Artes: el Museo de Arte Contemporáneo y su heredero, el Museo de Arte Reina Sofía.

ANTECEDENTES, SEDES Y ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

El antecedente más remoto de organización administrativa de la instrucción pública en España, dentro del estado constitucional, se halla en la Constitución de Cádiz de 1812; cuyo art. 369 crea la Dirección General de Estudios para la inspección de la enseñanza pública bajo la autoridad del Gobierno. Como en casi todos los países, los servicios culturales y docentes dependieron del Ministerio del Interior o de la Gobernación del Reino, de donde se desgajaron. Así ocurrió con la Dirección General de Estudios, que iba a adoptar diferentes nombres a lo largo del s. XIX: en 1825 se la denominaba Inspección General de Instrucción Publica; conserva este nombre hasta 1834, cuando vuelve a llamarse Dirección General de Estudios; y, a partir de 1846, pasará a denominarse Dirección General de Instrucción Pública o Sección de Instrucción Pública. De este modo, Joaquín Díaz Martín, autor de este documentado artículo, nos introduce en los orígenes de la administración educativa española.

La Dirección General de Instrucción Pública o Sección de Instrucción Pública tenía como misión fundamental administrar los fondos destinados a la enseñanza. Este organismo dependería sucesivamente de la Secretaría de Estado y Despacho de Fomento General del Reino (1832), de la Secretaría de Gobernación del Reino (1835), de la Secretaría de Comercio, Instrucción y Obras Públicas (1847), de la Secretaría de Gracia y Justicia (1851) y, a partir de 1855, del Ministerio de Fomento.

Joaquín Díaz nos ilustra sobre las competencias y composición de la Dirección General de Instrucción Pública. Describe las circunstancias de la creación, en 1900, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y ordena cronológicamente los cambios de denominación del departamento hasta su actual designación como Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Asimismo, señala las competencias y unidades que tenía cartera ministerial cuando se creó, y analiza la evolución orgánica de sus estructuras administrativas. Para ofrecernos el estudio de la génesis de la organización administrativa el autor realiza un recorrido exhaustivo por las principales unidades: D. G. de Primera Enseñanza, Enseñanza Primaria o Educación Básica; D. G. de Bellas Artes; Subsecretaría; Secretaría General Técnica; D. G. de Enseñanza Universitaria; D. G. de Enseñanza Secundaria o Enseñanzas Medias; y D. G. de Enseñanza Profesional y Técnica. Díaz aporta información cuantiosa sobre antecedentes, fechas de creación, competencias, y composición y evolución administrativa con el paso de los años de cada uno de los órganos superiores y centros directivos anteriormente citados.

Por último, el autor de este trabajo se refiere a las cuatro sedes o edificios donde estuvo instalada la Administración educativa: el Palacio del Tribunal de la Inquisición –en la calle Torija 12–, el edificio de la Iglesia y Convento de la Trinidad –en la calle de Atocha 14–, el edificio del actual Ministerio de Agricultura en la glorieta de Atocha, y los actuales edificios de la calle

Alcalá 34 y 36. El edificio del Palacio de la Inquisición fue sede del Ministerio de Fomento desde su creación, en 1832, hasta su traslado, en 1848, a su nueva sede: el edificio de la Iglesia y Convento de la Trinidad. La precariedad de esta instalación, confirmada en 1856, hizo que en 1861 se pensase en trasladar el Ministerio de Fomento a un nuevo edificio, que iba a construirse en el paseo de Recoletos; pero este proyecto no se llevó a cabo. Por fin, se decidió trasladar el Ministerio de Fomento a un edificio que se iba a construir en la glorieta de Atocha y que había sido ideado para Facultad de Ciencias y Escuela Central de Artes y Oficios y de Comercio. Este edificio, actual sede del Ministerio de Agricultura, se inauguró en 1897. En él va a permanecer, junto con el Ministerio de Fomento, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes desde su creación, en 1900, hasta su traslado definitivo, en 1928, a su actual sede de la calle de Alcalá.

Historia del edificio de la calle de Alcalá 34, de Madrid, sede central del Ministerio de Educación

Nadie mejor que su arquitecto conservador, Juan del Rosal, para ilustrarnos sobre los edificios de la calle Alcalá 34 y 36, sede del actual Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El edificio de Alcalá 34 se proyectó y construyó expresamente para albergar el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que lo ocupó en 1928. El edificio de Alcalá 36 –la denominada «casa pequeña»– se habilitó para dependencias del Ministerio durante los años 1931 y 1932.

Antes de que se decidiera levantar un edificio para el entonces Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, existió en ese solar de la calle Alcalá 34 un viejo edificio en el que tuvo su sede la Presidencia del Consejo de Ministros. En 1915, se cedió al Ministerio de la Guerra el solar del antiguo edificio de la Presidencia –Alcalá 34– y el inmediato, de la Dirección General de Hidrografía –Alcalá 36. Unos meses más tarde, en febrero de 1916, el Ministro de Instrucción Pública solicitaba al de Hacienda la cesión de esos dos edificios para construir el de Instrucción Pública y Bellas Artes. La solicitud se reiteró a comienzos del mes de marzo; y el día 18 de ese mismo mes se resolvió favorablemente, aunque sólo en parte, pues se cedió a Instrucción Pública el edificio de Alcalá 34, pero no el de Alcalá 36.

Dos días después de haberse producido la cesión se encargó al arquitecto Ricardo Velázquez Bosco que elaborase, en colaboración con el arquitecto Javier de Luque López, el proyecto de obras. El primero de los facultativos citados, además de presidente de la Junta Facultativa de Construcciones Civiles, fue autor de numerosos proyectos, entre otros el palacio que lleva su nombre en el Retiro y el edificio del entonces Ministerio de Fomento –hoy del de Agricultura– en la glorieta de Atocha. Cuando, en julio de 1023, falleció Ricardo Velázquez, Francisco Javier de Luque se hizo cargo de la dirección de las obras y de los nuevos proyectos. Le sustituyó también en otras obras, como el Instituto Geológico y Minero y la Escuela de Minas.

En 1916, Ricardo Velázquez presentó un primer proyecto, con el que se pretendía reconstruir y consolidar el edificio existente en el solar y cuya ejecución material ascendía a 1.842.956,70 pts. Pero, ante la ruina del mismo, se procedió a la demolición del interior, y al vaciado y cimentación; lo primero costó 24.905,66 pts. y lo segundo 26.674,40 pts. En 1920, y después de que los planes originales sufrieran diversas alteraciones, Velázquez presentó un segundo proyecto, valorado en 5.966.079,74 pts. Al año siguiente, se subasto en parte, la obra del cuerpo bajo del edificio se adjudicó por importe de 249.599,81 pts. Por otro lado, aunque este arquitecto había propuesto la incorporación del edificio de Alcalá 36 y el Consejo de Ministros conoció la petición, el Ministerio de Marina contes-

tó que aplazaba la cesión hasta que se terminasen las obras de su nuevo edificio en el Paseo del Prado. El tiempo dio la razón a Ricardo Velázquez, puesto que el edificio de Alcalá 36 acabó siendo cedido a Instrucción Pública; y ahora las fachadas no son iguales y, por supuesto, no ha habido manera de dar unidad al conjunto de los dos edificios, al menos exteriormente.

Juan del Rosal analiza con rigor todos los aspectos técnicos del proyecto: planta, orientación, fachadas, distribución de plantas, estructura, acabados, cerrajería, instalaciones y construcción, y acompaña su estudio de diversas ilustraciones.

El edificio fue ocupado en noviembre de 1928, siendo Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Eduardo Callejo de la Cuesta. No se tiene constancia de que se realizara una inauguración formal del edificio; aunque el primer acto oficial que se celebró en él fue la presencia del general Primo de Rivera en los balcones de la planta principal para presenciar, el día 13 de septiembre de 1928, el paso de la manifestación de la Unión Patriótica.

El artículo se completa con un estudio detenido de las modificaciones y adaptaciones posteriores: la adaptación del edificio de Alcalá 36, la restauración –en los años ochenta– de las fachadas y la ampliación realizada en el solar de Los Madrazos 15 y 17, que hasta entonces había sido utilizado como aparcamiento de funcionarios; y termina con la descripción de la situación actual de los edificios y su mantenimiento.

Un siglo de política oficial de Bellas Artes a través de la historia de un museo

María Dolores Jiménez-Blanco nos propone seguir la evolución de la política de Bellas Artes de los últimos cien años a través de la vida del Museo de Arte Contemporáneo, del que es heredero el actual Museo Reina Sofía, pues constituye, desde su creación, la pieza clave de la política estatal en lo que se refiere al arte contemporáneo.

El museo fue creado en 1894 y su fundación respondía a reiteradas peticiones al Estado por parte de los artistas que, una vez superados los canales de mecenazgo propios del antiguo régimen, demandaban otras formas de ayuda y protección. Existía, en el Museo del Prado, una sección dedicada a «Escuelas Contemporáneas de España», pero se sentía la necesidad de contar con una instalación propia que diese amparo a lo que se hacía en el momento. El Museo de Arte Contemporáneo nace anticuado, pues viene a consagrar, con un criterio muy conservador, un arte más propio del siglo XIX en su versión más academicista –grandes cuadros de historia, esculturas épicas– que de la época que comenzaba. En 1895, el museo cambia su denominación original por la de Museo de Arte Moderno, lo que ya implicaba un menor compromiso con la actualidad. Las obras debían proceder de las adquisiciones realizadas por el Estado entre las premiadas en las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes, así como de los envíos de los pensionados en la Academia Española de Bellas Artes de Roma. Con esta línea ya definida, el museo abre sus puertas en su primera sede: unas salas en el Palacio de Bibliotecas y Museos, compartidas con el Archivo Histórico Nacional. Con su inauguración, en 1898, se inicia la vida pública del museo en un local que pronto se revela insuficiente, y bajo un pesimismo que parece predecir toda su historia posterior. Enseguida se convierte en una institución típicamente representativa del inmovilismo cultural madrileño, como denuncia Baroja en 1903. Esta situación se mantendrá en lo esencial hasta los años de la Guerra Civil, con dos únicas excepciones: la de las actividades de la Residencia de Estudiantes y la célebre exposición de la Sociedad de Artistas Ibéricos de 1925. Hasta la proclamación, en 1931, de la República, se suceden en la dirección del museo tres artistas: Pedro de Madrazo, Alejandro Ferrant y Mariano

Benlliure. Este último desempeñó el cargo entre 1917 y 1931, y durante esta etapa el museo tuvo un ritmo de actividad mayor.

Proclamada la Segunda República, los miembros de la renovada Sociedad de Artistas Ibéricos denuncian que el Museo de Arte Moderno de Madrid es absolutamente inadecuado para el nuevo arte, tanto por sus actividades como, sobre todo, por sus colecciones. Para llevar a cabo los cambios requeridos por los sectores más implicados en el arte moderno, el Ministerio de Instrucción Pública nombra director del museo al crítico Juan de la Encina –seudónimo de Ricardo Gutiérrez Abascal–, que, precisamente, había sido una de las voces que con más dureza habían juzgado la institución desde la prensa. Su trabajo al frente del museo aportó sentido estratégico, modernidad, conexión con el mundo artístico español y aspiración de cosmopolitismo. La profesora Jiménez-Blanco profundiza con todo detenimiento en la política cultural de la República y sigue la gestión de Juan de la Encina hasta que, en julio de 1936 el museo ve completamente alterada su función como consecuencia del estallido de la Guerra Civil.

Entre 1939 y 1951, se impuso de nuevo el conservadurismo en el museo; sobre todo en los primerísimos años de la posguerra, pues las actividades del museo irían evolucionado hacía posiciones más tibias con el tiempo. Con muchas penurias, la vida del museo continuó hasta que, en 1951, la llegada de Ruiz Giménez al Ministerio de Educación Nacional produjo un espejismo, debido al aparente cambio de posiciones de las instancias oficiales que en ese momento, sorprendentemente, apoyan el arte más moderno. Esta situación duraría hasta 1958. Durante el desarrollismo franquista, de 1959 a 1975, los acontecimientos relacionados con Picasso serán, por fin, los rasgos más importantes de esta etapa. En 1968, el museo vuelve a reunir el arte del siglo XIX y el del XX; Y, en 1969, se desmantelan las salas del museo a la espera de la construcción de un nuevo edificio, que será inaugurado en la ciudad universitaria en julio de 1975.

De 1975 a 1982, durante los primeros años de democracia, el recién inaugurado museo inicia, bajo el nombre de Museo Español de Arte Contemporáneo, una etapa de transición en la que se establece una cierta complicidad entre el Ministerio y el museo, pues ambos tienen ahora aspiraciones comunes. Los primeros gobiernos socialistas toman decisiones que dan un nuevo rumbo a la política de Bellas Artes en general, y al futuro del museo en particular. Por lo que concierne a la ubicación del museo, hay que mencionar la restauración del antiguo Hospital de Atocha para dedicarlo al arte contemporáneo, y el traslado de los fondos del MEAC a dicho edificio, una vez convertido en Museo Reina Sofía (1988). El arte contemporáneo se convierte en tema prioritario de la política cultural, que se hace eco de una nueva situación social. En este sentido, el Museo Nacional Reina Sofía, con sus luces y sus sombras, ha logrado afianzarse a lo largo de los últimos años y sus colecciones han experimentado importantísimos cambios, entre los que hay que destacar la llamada «Operación Picasso». Según la profesora Jiménez-Blanco, el tiempo transcurrido desde que podemos ver claros síntomas de solidez en la renovada institución a través del Museo Nacional Reina Sofía, que ha resistido incluso la alternancia de partidos en el Gobierno, hace que esta vez sí parezca posible realizar un pronóstico más optimista sobre su futuro.

UNA NUEVA APROXIMACIÓN A LA HISTORIA DEL CURRICULUM: LOS TEXTOS ESCOLARES COMO FUENTE Y OBJETO DE INVESTIGACIÓN

A propósito de la *Historia Ilustrada del libro escolar en España*, dirigida por Agustín Escolano Benito.

GABRIELA OSSENBACH (*)

ESCOLANO BENITO, A. (dir.): *Historia Ilustrada del libro escolar en España*, Vol. 1: Del Antiguo Régimen a la Segunda República; Vol. 2: De la posguerra a la reforma educativa. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997 y 1998, 650 y 570 pp. ISBN: 84-89384-11-8 y 84-89384-16-9.

Esta obra, cuidadosamente editada en dos volúmenes profusamente ilustrados, es una de esas «joyas editoriales» a las que ya nos tiene acostumbrados la Fundación Germán Sánchez Ruipérez[1]. El primer acercamiento a la obra podría confundir al interesado, haciéndole creer que se trata de uno de esos libros de fotografías, tan agradables para hojear, en los que el texto es secundario y no necesariamente académico. Pero, por el contrario, nos encontramos ante una obra que pone los cimientos de un novísimo campo de investigación. La Historia de la Educación en España, disciplina que ha alcanzado un importante desarrollo en las últimas décadas, se encuentra ya madura para hacer incursiones en nuevas temáticas, más allá de las cuestiones legislativas, ideológicas e institucionales que interesaron prioritariamente en otras épocas, penetrando en el interior de la escuela y buscando nuevas fuentes que permitan conocer la cultura escolar del pasado, los valores, prácticas, contenidos y métodos que circularon en el espacio escolar. Los libros escolares resultan, dentro de esa línea, un objeto fundamental de estudio.

Los nuevos imperativos de la investigación en Historia de la Educación, que dentro y fuera de España están valorando los libros y otros objetos etnográficos de la escuela para fundamentar una nueva visión del pasado de la enseñanza, vienen a coincidir, en el caso de España, con un generalizado interés social por estos objetos del pasado que cada generación guarda casi siempre en su memoria, recordando su infancia en la escuela. La edición y ven-

(*) UNED. Madrid.

(1) La obra forma parte de la colección «Biblioteca del Libro», dentro de la que ya se había publicado otra obra dirigida por Agustín Escolano: *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.

Fecha de entrada: 03-03-2001 Fecha de aceptación: 04-04-2001

ta masiva de ediciones facsimilares de libros y enciclopedias escolares, que han proliferado en los últimos años, junto a la presencia frecuente de la escuela como tema de la literatura y del cine, han confrontado, sobre todo, a la generación que asistió a la escuela durante los años del franquismo, con una realidad que despierta asombro, nostalgia y hasta ironía. Por esta razón, la *Historia ilustrada del libro escolar en España* ha surgido en una peculiar coyuntura, donde confluyen no sólo los intereses de los investigadores especializados en Historia de la Educación[2], sino también una curiosidad muy generalizada en la sociedad por los temas del pasado escolar y su influencia en la conformación de las mentalidades.

Esta obra que ha dirigido el Profesor Agustín Escolano ofrece, sin lugar a dudas, una visión muy completa de los aspectos susceptibles de ser investigados a partir de los textos escolares, dando, además, un marco general que contribuye a organizar el tema desde el punto de vista de la periodización histórica y de la conceptualización del propio objeto de estudio y sus diversos géneros y modalidades. Es por ello por lo que consideramos esta obra como *fundacional* de un nuevo campo de estudio. Algunos temas se han investigado por primera vez para formar parte de estos volúmenes, y sobre otros temas aquí incluidos apenas existían precedentes de investigación.

El primero de los dos volúmenes está dedicado al período que va desde el Antiguo Régimen hasta la Segunda República, y el segundo se refiere a la etapa desde la posguerra civil hasta las reformas educativas del período de la restauración democrática. Ambos tomos tienen una estructura similar, abordando ordenadamente, para cada uno de los períodos históricos, cuestiones como la tipología de los libros escolares de cada etapa, la política oficial sobre el libro de texto, cuestiones relativas a la tecnología, producción y difusión del libro escolar, los libros escolares para determinadas materias y etapas, incluyendo, en ambos volúmenes, sendos capítulos dedicados a los manuales escolares en catalán, gallego y euskera.

Del conjunto de los trabajos incluidos en ambos volúmenes destacamos, por su carácter fundamental a la hora de diseñar el contexto general de la historia de los libros escolares en España, las aportaciones de Agustín Escolano y de Manuel de Puelles Benítez. Puelles establece los grandes hitos de la política oficial respecto a los libros de texto y organiza, de acuerdo a ellos, una periodización sumamente útil para historiar este tipo de fuentes a partir de la constitución del sistema educativo español en 1813. Puelles parte de la premisa de que el libro de texto ha estado invariablemente en el punto de mira de los poderes públicos, «interesados siempre en la socialización política de los niños, los ado-

(2) La aparición de la *Historia ilustrada del libro escolar en España* está relacionada con la puesta en marcha de un amplio proyecto de investigación, con sede en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Madrid, denominado Proyecto MANES, cuyo objetivo no es solamente el estudio de los textos escolares, sino también el de poner a disposición de los investigadores una base de datos de los textos escolares españoles desde 1808 (Base de datos MANES), así como toda la legislación que ha afectado a los textos escolares desde la constitución del sistema educativo español a principios del siglo XIX. En este proyecto, de carácter interuniversitario, están integrados gran parte de los investigadores que han colaborado en la *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Véase al respecto: TIANA FERRER, A.: «El Proyecto MANES y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX)»; OSSENBACH SAUTER, G.: «La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto MANES», en: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), Nº 19 (2000), pp. 179-194 y 195-203. El XXII Congreso de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación (ISCHE), celebrado en septiembre de 2000 en la Universidad de Alcalá de Henares, eligió como tema monográfico del congreso, a propuesta del Proyecto MANES, «El Libro y la Educación».

lescentes y los jóvenes, cuando no por la pura dominación de la población instruida»[3]. Teniendo en cuenta las distintas etapas en la expansión del sistema educativo español, Puelles organiza su exposición en torno a tres ejes sobre los que va a gravitar sucesiva y alternativamente la política del libro escolar durante los dos últimos siglos en España: «imposición del texto único por el poder político, libertad completa del profesor a la hora de elegir libro de texto y libertad de elección docente dentro de una lista elaborada por un órgano del Estado»[4]. A la hora de explicar cada uno de los períodos y las distintas políticas relativas al texto escolar, Puelles analiza, lógicamente, también las corrientes ideológicas que permearon los libros escolares, las influencias eclesiásticas y otros elementos que condicionaron este importante producto cultural.

Más originales son, si cabe, como contribución para elaborar el contexto histórico general de este nuevo campo de investigación, los criterios que establece Agustín Escolano para clasificar los libros escolares. Escolano distingue en un principio dos grandes categorías, que denomina «primera» y «segunda» generación de manuales escolares. Aunque para definir ambas categorías toma también en cuenta el influjo de la evolución de las técnicas de impresión y edición, sus aportaciones más interesantes están en la diferenciación que establece de acuerdo a la organización pedagógica de la educación. Así, ofrece un importante inventario de tipos y géneros de los libros escolares que se utilizaron en los dos últimos siglos. De notable interés resultan, a nuestro parecer, las interpretaciones que hace sobre la pervivencia de ciertos modelos *arcaicos* de textos escolares en las décadas de los años 50 y 60 del siglo XX, tales como las enciclopedias escolares o los libros de lectura, así como sobre la transición hacia los textos adaptados a cada una de las materias y cursos de la enseñanza oficial a partir de finales de los años 60. Queremos destacar la importancia que el estudio de los géneros textuales tiene para conocer las corrientes pedagógicas que circularon durante el franquismo, tema que apenas había recibido hasta entonces atención por parte de los investigadores y, sobre el cual, Escolano ya había avanzado algunos trabajos pioneros[5]. El estudio que se hace en esta obra de algunas instituciones como el CEDODEP (Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria), creado en 1958, o de algunas personalidades destacadas como el pedagogo Adolfo Maíllo, resulta imprescindible para hacer la historia más reciente de la educación en España.

Además de los dos grandes temas en torno a los cuales se construye el contexto general de la historia del libro escolar en España (la política del libro escolar y las grandes categorías textuales), queremos destacar también la novedad que supone el estudio de la evolución tecnológica del libro escolar, a cargo de Antoni Petrus, así como los trabajos sobre la producción y di-

---

(3) Vol. 1, p. 47. Agustín Escolano, por su parte, habla del manual de enseñanza como *producto intervenido*: «el libro escolar fue concebido desde el origen mismo de nuestro sistema nacional de educación como una mediación cultural que tenía que ser intervenida políticamente, toda vez que a través de él se iban a transmitir las imágenes y los valores que iban a hacer posible la implantación en los menores del tejido social del nuevo orden que postulaba la ideología liberal, así como la cohesión de todo el cuerpo de la nación» (Volumen 1, p. 38).

(4) Volumen 1, p. 51.

(5) Véanse, entre otros trabajos del autor, ESCOLANO BENITO, A.: «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo», en: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), Nº8 (1989), pp. 7-28; «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», en: *Revista Española de Pedagogía* Nº 192 (1992), pp. 289-310; «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», en: *Revista de Educación* (Madrid), Nº extraordinario (2000), pp. 201-218.

fusión de los manuales escolares en las diferentes épocas, que incluye, entre otros temas, el estudio de las distintas casas editoriales y las políticas comerciales específicas de este sector. Bernat Sureda estudia este último tema en el primer volumen (hasta la Segunda República) y Miguel Beas y Soledad Montes lo hacen para el período posterior a la Guerra Civil. Igualmente, ambos tomos dedican un capítulo específico al estudio del papel del libro escolar como instrumento didáctico, recogiendo el debate pedagógico que se produce en las diferentes épocas sobre el lugar que debe ocupar el libro escolar en la tarea docente. José María Hernández analiza esta cuestión en el primer volumen y Alejandro Tiana lo hace para el período más reciente. En estos capítulos, tiene cabida, naturalmente, el estudio de diversos movimientos opuestos al predominio del texto escolar, reivindicando un mayor protagonismo del maestro o de otros recursos didácticos en la escuela. Ese debate, como es sabido, tuvo un espacio significativo en los círculos de la renovación pedagógica española de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y volvería a cobrar cierta fuerza en los movimientos renovadores de los últimos años del franquismo.

Al tema de la evolución tecnológica del libro escolar, se añade, en el segundo volumen, un sugerente estudio de Agustín Escolano sobre la iconografía en los textos, la cual se estudia no sólo desde el punto de vista de los avances en las técnicas de ilustración, sino también desde la perspectiva del surgimiento de nuevas teorías sobre la imagen didáctica y su integración en la estructura de la textualidad.

Aparte de las cuestiones y temas ya destacados, el estudio de las diferentes modalidades de textos escolares se aborda en cada uno de los volúmenes entrecruzando diferentes enfoques: el estudio cronológico, el análisis de distintos géneros textuales y el tratamiento en función de las distintas materias del currículo escolar. Centrándonos en el primer volumen, desde el punto de vista cronológico, hay capítulos específicos para el Antiguo Régimen, la primera mitad del siglo XIX, así como sobre la España de entresiglos (XIX-XX). Por otra parte, se estudian diversos géneros textuales (cartillas, silabarios, catones, catecismos, *Quijotes*, manuscritos, enciclopedias y libros de *lecciones de cosas*, por citar algunos de ellos, además de otros materiales como los carteles y las muestras caligráficas), o libros dedicados a determinadas materias (lectura, escritura, cálculo, geometría, sistema métrico decimal, urbanidad, educación femenina y educación religiosa). De esta forma, el análisis que se hace de los textos escolares va más allá del análisis ideológico y de contenido, para indagar en los métodos de enseñanza y sus fundamentos sociales y pedagógicos. En este sentido, abren un camino muy novedoso los trabajos de F. Gimeno Blay y León Esteban sobre los orígenes y desarrollo de la enseñanza de la escritura, en cuyo análisis se toman también en cuenta cuestiones técnicas e instrumentales para dicha enseñanza. Por otra parte, destacamos, entre otros temas estudiados, la pervivencia de la oralidad a través del género catequético utilizado tanto para enseñanzas religiosas como laicas, que estudia Bernabé Bartolomé, así como los trabajos que indagan sobre la adecuación de los textos escolares a las innovaciones pedagógicas que se producen a lo largo de los siglos XIX y XX. Por ejemplo, en el caso de los diferentes modelos de textos para la enseñanza *cíclica*, se pone de manifiesto cómo estos textos vinieron a definir el currículo de la escuela primaria, a falta de programas escolares oficiales, adaptándose a la graduación de la enseñanza establecida por la legislación escolar del primer tercio del siglo XX. Por su parte, los libros de *Lecciones de Cosas* obedecen al método intuitivo de origen pestalozziano, mientras que los *Centros de Interés* o *Concentraciones* son libros que ofrecen recursos para aplicar el

método de los centros de interés difundido dentro del movimiento de la Escuela Nueva por O. Decroly.

El segundo volumen, como ya expusimos más arriba, aporta numerosas contribuciones al estudio de las transformaciones pedagógicas del franquismo. En ello se nota especialmente la impronta de Agustín Escolano, no solamente por sus anteriores trabajos sobre el tema, sino también por los cinco capítulos de este volumen que son de su autoría. Aunque el análisis de los contenidos ideológicos de los textos es tratado, evidentemente, en varios capítulos, debemos insistir en que la más importante aportación de este volumen es el estudio de la modernización pedagógica que se llevó a cabo en la época, aunque ésta no cuestionara los fundamentos políticos del régimen. Así pues, además de las innovaciones materiales que se observan en los libros escolares, se estudia la progresiva incorporación a los textos de nuevos esquemas de la enseñanza activa, de la tecnología conductista o de la cultura de la imagen, entre otros aspectos a destacar. Por otra parte, se pone de manifiesto la forma en que se implanta una nueva organización de la cultura escolar, rompiendo con el modelo enciclopédico que aún pervivía y disponiendo los textos por cursos y materias, de acuerdo a una organización más fragmentada del saber. La modernización pedagógica, junto a la expansión escolar que supuso la Ley General de Educación de 1970, dio pie a la proliferación de nuevos géneros textuales, que son estudiados en diversos capítulos de este segundo volumen, tales como las unidades didácticas, los libros de trabajo, los materiales autoinstructivos, los libros de consulta, los «paquetes» didácticos, las guías para el maestro, los materiales para la educación especial y, naturalmente, el nuevo *software* educativo. Todas estas transformaciones dieron origen a un nuevo tipo de empresa editorial, que respondió tanto al aumento cuantitativo como a la diversificación de los materiales escolares. Paralelamente, se inició una estrategia instrumentalista del poder y de los técnicos para canalizar la reforma educativa a través de los textos, minusvalorando con ello el papel del maestro en la modernización.

Una mención especial merecen, finalmente, dentro de este segundo volumen, los trabajos específicos sobre la evolución de los textos y métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, entre los que hay que destacar el estudio que hacen Antonio Viñao y Pedro Luis Moreno Martínez sobre las cartillas y materiales para la alfabetización, la enseñanza y la promoción cultural de adultos, en el contexto de las campañas alfabetizadoras y otras políticas dirigidas a la población adulta que se iniciaron a partir de la década de los años 50.

Consideramos interesante detenernos en los capítulos dedicados, en cada uno de los volúmenes, a los libros escolares en gallego, euskera y catalán, incluyendo, en este último caso, a los libros en valenciano y mallorquín[6]. El estudio de la evolución de los libros de texto en estas lenguas peninsulares ofrece, a nuestro parecer, una perspectiva de gran interés no sólo para el conocimiento de la evolución de la escolarización, las corrientes pedagógicas y la enseñanza específica de la lengua en los distintos territorios, sino también como contribución al debate general sobre los nacionalismos en España, en el cual han tenido mayor visibilidad otros argumentos de tipo político, social o cultural. Aunque queda, claramente, de manifiesto que la

(6) Estos capítulos han corrido a cargo de Josep González-Agàpito y Salomó Marqués i Sureda (libros en catalán), Antón Costa Rico y Manuel Bragado Rodríguez (libros en gallego), Pauli Dávila Balsera y Lore Erriondo Korostola (libros en euskera).

realidad específica de cada una de las comunidades lingüísticas tiene importantes características diferenciales, podemos observar algunos aspectos comunes que aparecen en la evolución de los textos escolares en los tres casos.

Son especialmente relevantes los estudios incluidos en el primer volumen, que abarcan sobre todo los siglos XVIII y XIX, y en los que se aprecia el papel que jugó la Iglesia en la difusión del catalán y el euskera a través de los catecismos y otros textos destinados a la catequesis, como una vía para penetrar más fácilmente en los sectores populares rurales. Esta realidad no se dio en el caso de Galicia, donde la Iglesia utilizó siempre el castellano para la catequesis. Por otra parte, queda patente, en todos los casos, que la existencia, sobre todo en el siglo XIX, de libros en las lenguas autóctonas tuvo además una motivación pedagógica para atender a las dificultades de la alfabetización en el medio rural, donde estas lenguas eran las que circulaban oralmente en el medio familiar y en el extraescolar en general. Esto es importante recalcarlo, con el fin de poner en evidencia que la existencia de libros bilingües o en lenguas vernáculas no fue siempre producto de una reivindicación cultural o política regionalista o nacionalista, sino muchas veces sólo una exigencia pedagógica, con el fin de facilitar a los niños la adquisición de la lecto-escritura en un idioma distinto al materno. Es por ello por lo que estos libros serán siempre destinados a la enseñanza primaria. En los tres casos estudiados hay, pues, que situar el origen de la enseñanza y de los textos escolares en lengua vernácula en un conjunto de motivaciones religiosas, pedagógicas, culturales y políticas, apareciendo éstas en último lugar, a partir de finales del siglo XIX, cuando empieza a surgir el nacionalismo político y cuando además de la lengua aparecen otros motivos (historia, tradiciones, valores) de marcado carácter nacionalista en los libros. La corta experiencia de la Segunda República supuso, en todos los casos, el momento donde más abiertamente circularon y se produjeron estos textos.

Galicia es la región donde es más escasa la producción de textos en lengua vernácula en el período anterior a la Guerra Civil. En este hecho confluyen, entre otros, la ausencia de motivaciones religiosas antes mencionada, la debilidad de la escolarización, la fuerte influencia de la emigración y las necesidades de aprendizaje del castellano que ésta generaba, así como la ausencia de una industria editorial propia. Para el País Vasco, es de destacar la importante presencia de libros para la catequesis en euskera, incluso durante el franquismo, así como la presencia de miembros del clero y de las órdenes religiosas como autores de libros escolares en dicho idioma, poniéndose de manifiesto, en los textos, los valores católicos que son parte de la identidad nacional vasca. Finalmente, en el caso de Cataluña, hay que resaltar, de forma especial, además de la potencia de la industria editorial catalana, la importante relación entre el movimiento de renovación pedagógica que tuvo tanta fuerza en dicha región en el primer tercio del siglo XX, y el desarrollo de la enseñanza y los textos en catalán. Esta realidad no se explica entonces, solamente, como reivindicación cultural y política, de la que participaba gran parte del movimiento renovador de la escuela, sino también como una exigencia pedagógica de adecuar la enseñanza a las necesidades infantiles, principio fundamental de toda la renovación pedagógica de la época. En Galicia y en el País Vasco también encontramos experiencias escolanovistas relacionadas con el uso de la lengua vernácula en la enseñanza, aunque la fuerza del movimiento renovador de la pedagogía catalana contrasta claramente con las demás realidades.

La evolución de los libros y materiales de enseñanza en lenguas vernáculas corre

por vías muy similares en las tres comunidades lingüísticas a partir del franquismo. Tanto en el País Vasco como en Cataluña siguen editándose oficialmente algunos catecismos en euskera y catalán, mientras que otras enseñanzas, en las lenguas vernáculas, se llevan a cabo vinculadas a movimientos claramente nacionalistas y de oposición al régimen, en el contexto de movimientos magisteriales y escuelas de verano, entre otras estrategias. Aunque en las primeras décadas del franquismo estas experiencias se realizan en escuelas privadas, a partir de la Ley General de Educación de 1970 se abrirán algunas posibilidades para la enseñanza de las lenguas vernáculas en las escuelas públicas, posibilitando, así, la aparición de un creciente número de textos escolares en dichas lenguas. Ello irá permitiendo una apuesta más clara por la normalización lingüística, frente a otras posturas más bien «bilingüistas», como las que adoptó, por ejemplo, el movimiento Rosa Sensat en Cataluña, como forma de atender a las necesidades de la población inmigrada.

La normalización lingüística que se inicia en Cataluña, Valencia, Baleares, Galicia y el País Vasco a partir de la transición democrática y de los respectivos estatutos autonómicos, que transfirieron las competencias en educación a las distintas autonomías, supone el inicio de una acelerada expansión de los libros en las lenguas propias. Con ello, se desarrollan importantes industrias editoriales en cada comunidad autónoma, a la vez que las editoriales de ámbito general español reaccionan a la nueva realidad, al principio, simplemente, traduciendo sus propios textos a las distintas lenguas y, muy pronto, adecuando, además sus contenidos a las realidades de cada región, con adaptaciones e interpretaciones no exentas de polémica. Junto a la creciente publicación de textos escolares, surge también, en las distintas lenguas, una enorme cantidad de literatura de apoyo a la labor escolar, materiales didácticos, revistas especializadas en temas educativos, literatura infantil y juvenil, suplementos en los diarios, etc.

Es preciso hacer mención de las peculiaridades y dificultades de todo este proceso en el País Vasco, donde la enseñanza en euskera ha debido pasar por la unificación del propio idioma frente a los diversos dialectos (vizcaíno, guipuzcoano), proceso aprobado a partir de 1968 por la Academia de la Lengua Vasca. Por otra parte, el propio nacionalismo vasco se ha transformado significativamente desde los años 60, eliminando connotaciones religiosas en sus contenidos simbólicos (y, consecuentemente, en los contenidos escolares) y reivindicando claramente lo lingüístico, aspecto que en períodos anteriores era solamente testimonial. Es así como el euskera, que había sido un idioma «minorizado», ha debido iniciar un proceso paulatino de expansión. De esta forma, las tradicionales gramáticas y diccionarios en euskera han debido evolucionar drásticamente hacia nuevos métodos de enseñanza de la lengua basados en la comunicación y el aprendizaje significativo.

Al destacar la relevancia del nuevo campo de investigación que se abre a través del estudio de los textos escolares, debemos llamar la atención sobre las fuentes que sirven de fundamento a este tipo de trabajos. La *Historia ilustrada del libro escolar en España* nos revela nuevas estrategias de investigación que han debido ponerse en marcha, así, como el análisis de documentos antes apenas explorados. Hay que señalar que el acceso a los propios libros escolares utilizados en los distintos períodos históricos es con frecuencia una tarea ardua y llena de peripecias, si tenemos en cuenta que los libros de texto son un tipo de literatura «menor» que no ha merecido la misma consideración que otros libros a la hora de guardarse y catalogarse en los archivos, en las bibliotecas públicas, en las

propias escuelas o en las bibliotecas familiares[7]. Así, la consulta de colecciones particulares, librerías de anticuario, listas oficiales de textos emitidas por las autoridades competentes, catálogos de libreros, casas editoriales y establecimientos proveedores de material escolar, son con frecuencia los caminos que han debido recorrer los investigadores. Además, otro tipo de objetos materiales, tales como plumas y otros instrumentos para la escritura, tipos de papel y pliegos de caligrafía, carteles, etc. constituyen un conjunto de fuentes, antes apenas explotadas que han sido reunidas para la elaboración de los estudios comprendidos en esta obra.

Quisiéramos aclarar, finalmente, que la *Historia ilustrada del libro escolar en España* se ha limitado, casi exclusivamente, al estudio de los textos para la escuela primaria. Aunque los libros para la enseñanza secundaria habían sido ya con cierta frecuencia objeto de investigación, su estudio ha estado circunscrito a determinadas disciplinas o asignaturas, haciéndose sobre todo análisis de su contenido ideológico o científico[8]. La obra que ha dirigido Agustín Escolano abre, pues, como hemos querido mostrar en estas páginas, nuevas perspectivas de análisis también para estos libros. Posteriores trabajos de investigación, muchos de ellos surgidos en el seno del ya mencionado Proyecto MANES[9], han empezado a dar sus frutos y a ofrecer nuevos estudios sobre los textos escolares. Todos ellos, evidentemente, han debido hacer referencia obligada a esta *magna* obra concebida por Agustín Escolano.

---

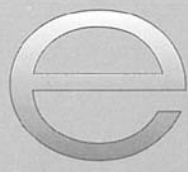
(7) De ahí la importancia que tiene la localización y catalogación de los textos escolares iniciada por el proyecto MANES a través de su base de datos.

(8) Una recopilación de trabajos que han estudiado la historia de los textos escolares puede consultarse en la «Bibliografía MANES», en: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), Nº 19 (2000), pp. 431-449.

(9) Dentro de la «Serie Proyecto MANES» (Madrid, UNED), se han editado los siguientes títulos: Lebrero Baena, M.ª P.: *Libros de iniciación a la lectura y a la escritura, 1936-1994* (1997); Villalaín, J. L.: *Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación, 1812-1939* (1997); Villalaín, J. L.: *Manuales escolares en España. Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados, 1833-1874* (1999); Tiana Ferrer, A. (ed.): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (2000); Rabazas Romero, T.: *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las escuelas normales de España, 1839-1901* (en prensa); Ossenbach, G. y Somoza, M. (eds.): *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina* (en prensa). Otros productos de las actividades del Proyecto MANES han sido el libro de Gómez García, Mª. N. (ed.): *Los manuales de texto en la Enseñanza Secundaria (1812-1990),* Sevilla, Ed. Kronos, 2000, así como el monográfico «Los manuales escolares en la historia», incluido en la revista *Historia de la Educación* (Salamanca), Nº 19 (2000) y el número monográfico de la *Revista Complutense de Educación* (Madrid), vol.10, nº 2 (1999).

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

VV.AA.: *Jornadas en defensa de la infancia latinoamericana.* Madrid, Ed. El Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, 2000, 108 pp.

Se trata de unas Jornadas en las que colaboran la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y la ayuda del Comité español de UNICEF.

La recopilación de textos ha convertido el libro en un trabajo con varias contribuciones para la investigación, sin una unidad, como es obvio, pero permite adentrarse en originales búsquedas temáticas que, sin embargo, no pierden la coherencia de conjunto del problema relativo a la infancia.

Toda la actividad consta de Conferencia y mesas redondas que buscan concienciar a la opinión pública de la situación que padecen muchos niños y de esbozar posibles vías de solución.

El elenco de participantes en las Jornadas y su procedencia, así como la diversidad de aspectos tratados –en coherencia– relativos a «la infancia excluida», parecen avalar la consecución de los objetivos que se proponen los participantes. También la convergencia, dentro de las opiniones vertidas, constituye unos logros que podemos atribuir a la selección de las aportaciones, tanto por su profundidad reflexiva como por la autoridad de los componentes de los debates.

Los trabajos están hechos por especialistas en derechos humanos, en psicopedagogía, en psicología Social y por el Delegado del Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores e Hijos de obreros Cristianos.

La dificultad de dar cifras totales, relativas al volumen de la cuestión del niño «en situación de riesgo» no impide que las informaciones expuestas en las Jornadas despierten fuerte inquietud. En ocasiones, la carga de sensacionalismo, inevitable en estos casos, puede desviar la atención, sin embargo, es necesario pararse en la consideración de lo que se está denunciando en las Jornadas y por parte de quienes llega esta información, para valorar la profundidad del problema. Javier Urra dice, con claridad, «hay que tomar partido por el oprimido».

En estos escritos se lanzan datos cuantitativos y cualitativos con relación al tema que no dejan impasible a quien los lee. Aún más grave, se declara el hecho de que crece el número de personas –niños y adolescentes– sujetas a todo tipo de degradación.

Quiero entender que al vernir la información por vía del periodismo, en algunos casos, cabe hacer un juicio menos abultado de los millones que se citan. Aún así, no varía el grado de gravedad de la cuestión, ni la parte de responsabilidad que tenemos toda la sociedad, como todos los participantes de las Jornadas tratan de transmitirnos

Hugo Alberto Lupíañez, Decano de la Facultad de Psicología de la Universidad de Aconcagua en Mendoza (Argentina), presenta un estudio en Latinoamérica sobre el fenómeno de la «exclusión social» que se está produciendo por efecto de la orientación, puramente, economicista en veinticuatro naciones.

Compara, en estos países, la relación entre el producto Bruto Interno con la mor-

talidad infantil. Teniendo las referencias numéricas a la vista, se puede decir que la política económica desarrollada en todos los casos, no tiene en cuenta, para nada, la protección infantil. Es decir, en Argentina, por ejemplo, la renta per capita es de las más altas, de estos países analizados y, sin embargo, los porcentajes de mortandad infantil no disminuyen. Así continúa el autor con la comparación de los datos, funcionan los demás países. Por lo mismo, el hecho de la marginalidad entre la población infantil se ve afectada por la fuerte tendencia hacia el neoliberalismo.

Este mismo estudio refleja cómo con la implementación de políticas que tienden a una globalización de la economía sin cuidar los intereses regionales y, al producirse una reducción de las fuentes de trabajo, se incrementan las diferencias grupales haciendo que cada vez haya más pobres, por el contrario, aumentando, paradójicamente, las ganancias de los más ricos. Esto parece confirma lo que dice Mayor Zaragoza, «lo único que se globaliza es la pobreza».

Si de entre las aportaciones que se ofrecen en estas mesas redondas y conferencias hubiera de destacar una, me quedaría con las recomendaciones que hace el representante de El Salvador, Jose María Tojeira, Rector de la Universidad de la UCA. Para él, la educación es la única defensa de la infancia, pues «evidentemente, si esta niñez y esta juventud no se educa, no adquiere conocimiento, será imposible en el futuro que tenga una relación armónica tanto con la realidad social, como ecológica, como con la realidad más personal, de trato con los demás, de integración psicológica...»

Pero la educación no es una solución automática a problemas tan serios y graves, creo yo, la solución o el camino tendrá que venir por la educación, de tal modo que tenga en cuenta los valores básicos de construcción de la humanidad.

En síntesis, la aportación más importante de esta obra se sitúa en la línea de una información general sobre la problemática de la infancia excluida en sus diferentes caras y facetas. Por la sencillez de su lectura y fácil comprensión del contenido y, sobre todo, por la proximidad y cotidianeidad de todas estas realidades, el libro puede resultar de interés a cualquier persona y más a los que nos dedicamos al mundo educativo.

Ángela del Valle.

BENAVENT OLTRA, J. A.: *La orientación psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la Ley General de Educación de 1970. (Vol. II).* Valencia, Edit. Promolibro, 2000, 780 pp.

En el momento en que leí el primer volumen de esta serie escrito por el Profesor Benavent (*La orientación psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*) publicado en 1996 también por Promolibro, una enorme emoción corrió por mis venas de orientadora y de profesora universitaria de orientación. Por fin, se iba haciendo la luz y se iban sistematizando toda una serie de informaciones dispersas en tesis, tesinas, artículos y capítulos de libros acerca de los esfuerzos pioneros de los españoles en materia de orientación profesional.

Al redactar la recensión de ese primer libro, elogié algo, visceralmente, a mi colega valenciano dejándome llevar por el afecto y el agradecimiento. En esta segunda ocasión, cuando procedo a recensionar su segundo volumen, ese cariño y esa gratitud se acumulan a la admiración por su esfuerzo y al reconocimiento de la labor de los que nos precedieron desde el final de la Guerra Civil española hasta los años setenta, siempre atentos a ejercer las profe-

siones de ayuda a favor de los escolares y de los trabajadores.

Como el lector comprenderá, las casi ochocientas páginas de que consta esta obra dan un aldabonazo *quasi* definitivo al tema del desarrollo de la psicología aplicada, de la psicotecnia y, en definitiva, de la orientación (psicopedagógica o no) en nuestro país. Y digo aldabonazo porque también llevamos varios decenios viendo cómo algunos autores de libros que tratan del desarrollo de la orientación educativa y profesional han escrito capítulos enteros sobre la historia de la orientación «de segundas», es decir, basándose en fuentes citadas en primera, segunda e incluso tercera instancia por otros y así, interminablemente, en un tiovivo sin fin, de citas citadas que han desprestigiado, en muchos casos, a algunos profesores y a algunos departamentos universitarios. La contraportada del libro que nos ocupa, justamente, nos recuerda que «podrán ser castigados (...) quienes reproduzcan, plagien (...) en todo o en parte una obra (...) científica o su transformación...». El castigo o multa es difícil que venga por vía penal ya que son demasiados los que plagian y reproducen. Pero sí que vendrá dado por vía del enjuiciamiento de los intelectuales iniciados en el tema y que, desde luego, no perdonan.

El caso de Banvent es, justamente, el de un investigador honesto, cuyo único pecado -como él muy bien dice en la primera página del libro- es del del «robo»: ha hurtado retazos de vida a su esposa, momentos de posible comunicación e intensa intimidad, a los que hay que renunciar si uno desea dejar una obra escrita para el futuro, para los alumnos e investigadores que, indefectiblemente, nos seguirán y que querrán beber en buenas fuentes, y que nos exigirán que las fuentes sean cristalinas, de aguas enriquecedoras y genuinas, sin mezclas, ni añadidos, ni trasvases. Benavent ha dedicado treinta años de su trayectoria profesional como profesor universitario a indagar sobre los orígenes y el desarrollo de una profesión de ayuda, que surgió en el marco científico a principios del siglo pasado y que, lenta pero inexorablemente, va avanzando y haciéndose cada vez más sofisticada, deviniendo una profesión transversal e integradora entre la pedagogía, la psicología y las ciencias del trabajo.

Pero entremos en materia: ¿Qué es lo que el lector encuentra en el libro del profesor Benavent?

Va a encontrar una obra dividida en dos grandes partes. Cada parte viene precedida por un estudio histórico muy bien sintetizado de las condiciones históricas y políticas del período analizado y está seguida de la bibliografía específica correspondiente, de los textos legales y de una serie de lecturas interesantísimas de autores clave de ese período (delicia que nos reserva Benavent para nuestro exigente paladar).

En la primera parte –el *Período de la Postguerra* (1939-1952)–, va a desbrozar todo el conjunto de servicios e instituciones creadas a favor de la orientación profesional y de la psicología aplicada desde 1939 hasta 1952. Empieza, justamente, a tratar la orientación desde el final de la Guerra Civil y prolonga la investigación hasta la aceptación del ingreso de España en la UNESCO. En ese plazo de tiempo, va a describir y tratar en profundidad el *Instituto Nacional de Psicotecnia*, las *Oficinas-Labortorio de Orientación y Selección Profesional*, el *Instituto de Orientación Profesional de Barcelona*, la *Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento del Ayuntamiento de Valencia*, las políticas de *la Orientación Psicopedagógica en el Sistema Educativo* de todo ese período, las realizaciones de la iniciativa privada, la Orientación Psicopedagógica en las Instituciones y asociaciones científicas, otras iniciativas, experiencias y actividades y un último capítulo dedicado a la proyección internacional de las labores orientadoras españolas. (Imposible detallar aquí la inmensa cantidad de acciones –algunas contradictorias u opuestas a otras– tanto públicas como privadas, al respecto).

De todas estas instituciones e iniciativas nos explica, con todo lujo de detalles y de datos históricos, toda su evolución: sus orígenes, sus planteamientos programáticos y principios doctrinales, sus figuras relevantes, la dialéctica con/contra el régimen franquista, las renuncias que muchos de sus fundadores tuvieron que hacer para evitar la persecución y el exilio, la metodología de trabajo seguida, las actividades docentes y de expansión científica, las publicaciones, las líneas de investigación, los sistemas de financiación y su régimen jurídico, etc. En definitiva, un análisis y una interpretación exhaustivos y de un rigor histórico indiscutible. Las figuras pioneras y los protagonistas de esos esfuerzos van pasando, como por una moviola, por nuestra memoria y por nuestra sensibilidad hasta llegar a emocionarnos. Porque, justamente, estamos conociéndolos más a fondo que nunca y porque Benavent proporciona todas y cada una de las fuentes primeras con las que ha trabajado cada institución y la trayectoria de cada científico.

Esa primera parte detalla no sólo las características y estructura funcional de cada institución sino también los vaivenes políticos, las aventuras, las crisis, los cambios de ubicación, de denominación y de objetivos, etc., que tuvieron que sufrir una vez proclamada la victoria franquista y arrasadas las primitivas estructuras de la república y de los estatutos de autonomía. Es la historia de una dinámica abortada, que resurge, como ave fénix, de sus cenizas. Es, en definitiva, la historia de renuncias personales y políticas, pero también, de irreductibles vocaciones por el mantenimiento y establecimiento de la orientación en nuestro país en línea con las políticas internacionales.

Las lecturas que propone son las de Antonio Martínez (1941), Josep Mallart (1942), C. A. Figuerido y F. Millán (1943), José Germain (1950), E. Villarejo Mínguez (1950) y Mariano Yela (1951).

La segunda parte –*Período de Transición (1953-1969)*–, una vez explicitados los acontecimientos históricos desde la autarquía y la dictadura hasta el tardo franquismo, nos presenta con todo lujo de detalles la reorganización del *Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotécnica* y su red de delegaciones provinciales y locales: el *Instituto Psicotécnico de la Diputación de Barcelona,* la *Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento del Ayuntamiento de Valencia,* las relaciones entre la orientación y el sistema educativo de ese período, los hallazgos de la iniciativa privada y las actividades de las instituciones más relevantes y la consecuente proyección internacional.

Las lecturas que nos ofrece son la selección de algunas de las múltiples publicaciones, a favor de la orientación, de autores como V. García Hoz (1954, 1960), Juan García Yagüe (1957, 1966), José Germain (1959, 1969), José Fernández Huerta (1959), E. Villarejo Mínguez (1959), Eliseo Lavara Gros (1968) y Francisco Secadas Marcos (1969).

Como complemento a esta recensión, conviene añadir que este mismo año, en enero, se presentaron en la Universitat de Barcelona las tesis doctorales de Doña Lucía Delgado García, profesora de la Universidad de Castilla-La Mancha, en la que se pasa revista a la política de los años 1939 a 1968 y sus consecuencias en la orientación escolar y profesional, y de D. Ángel Moreu, profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, sobre el desarrollo de la Psicopedagogía hasta el siglo XIX. Trabajos que realmente pueden servir de complemento muy original e iluminador a la obra de Benavent. En estos últimos veinticinco años, hemos adelantado bastante en el ámbito de la intervención psicopedagógica y, por eso, ya estamos en condiciones de reflexionar sobre nuestras actividades y nuestra propia producción. De hecho, otra tesis doctoral presentada en la Universitat de les Illes Balears por la profesora Teresa Adame Obrador hace un barrido por la intensa producción de los orientadores profesionales y psicólogos vocacionales, y denota la enorme cantidad

de leyes y normas, de servicios, de jornadas, de seminarios y congresos, de conexiones internacionales, de recursos para la intervención, de instrumentos diagnósticos, de publicaciones –libros, revistas, noticiarios, páginas web, revistas virtuales, glosarios, informes para la Comunidad Europea, etc.– que inundan el ámbito actual de la orientación.

Este segundo volumen del profesor Benavent Oltra (nos amenaza ya con el tercero y último) es el producto de un trabajo inmenso, muy detallado y minucioso, con todo tipo de bibliografía y de reproducción de recursos utilizados en cada época y en cada caso. Una auténtica lección de investigación científica, por la minuciosidad y veracidad de sus datos; de generosidad, porque nos ofrece todas las fuentes, todos los trabajos y todas las opiniones; de amistad pedagógica, porque lo ha hecho para nosotros, la comunidad de orientadores españoles; y de justicia, porque, al fin, vamos a poder presentar nuestras credenciales ante la comunidad internacional con el orgullo de estar al mismo nivel que cualquier otro país, por poderoso que éste haya sido o sea.

María Luisa Rodríguez Moreno

BARCA, A.: *Manual del cuestionario de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria (CEPA)*. A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. (Universidade da Coruña/ Universidade do Minho/ Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia), 1999, 136 pp. D.L. C-1831-1999.

BARCA, A.: *Manual del cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje para el alumnado universitario (CEPEA)*. A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación (Universidade da Coruña/ Universidade do Minho/ Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia), 1999, 104 pp. D.L. C-1667-1999.

BARCA, A.: *Escala SIACEPA: Sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje. Técnicas de intervención psicoeducativa (Educación Secundaria). Manual*. A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. (Universidade da Coruña/ Universidade do Minho/ Consellería de educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia), 2000, 278 pp. D.L. C-684-2000.

Recientemente ha aparecido, en lengua castellana, la adaptación española de unos cuestionarios destinados a evaluar los procesos de estudio y aprendizaje de los alumnos de Educación Secundaria y Universidad. Estos cuestionarios son: el CEPA, el CEPEA y el SIACEPA. El primero de ellos, el cuestionario de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje para el alumnado de educación Secundaria (CEPA), tiene como finalidad evaluar los

motivos y estrategias de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y los compuestos de emfoques en el ámbito del alumnado de la Educación Secundaria. Este cuestinario de evaluación de los procesos y estrategias de aprendizaje, constituye la adaptación española del Learning Process Questionnaire (LPQ), de Biggs (1987).

Es un cuestionario de autoinforme que se cumplimenta en una escala tipo Likert (1-5), compuesta por 36 ítems, y que proporcionan, en un primer nivel, información relacionada con los motivos y estrategias de aprendizaje de los alumnos. En un segundo nivel, el CEPA proporciona tres escalas de enfoques de aprendizaje (Superficial, Profundo y Logro) que integran a los motivos y estrategias y, por último, en un tercer nivel, presenta dos compuestos de enfoque (Profundo-Logro y Superficial-Logro). El ámbito de aplicación del CEPA abarca la edades correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, preferentemente entre los 13 y los 17 años.

La escala CEPA es adecuada para mejorar el conocimiento de los enfoques y estrategias de aprendizaje que adopta el alumno de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, con el fin de buscar propuestas que incidan en el mejor aprovechamiento de sus tareas de estudio y en su rendimiento acadñemico. La aplicación de dicha escala ofrece al alumno un conocimiento preciso de las formas de abordar las tareas de estudio y aprendizaje en el contexto escolar. Su aplicación puede tener diferentes objetivos, entre los que destacan: instrumento de psicodiagnóstico con funciones de evaluación inicial del alumno, instrumento de prevención, o bien como instrumento para realizar una evaluación final o de seguimiento del proceso de aprendizaje de un determinado alumno; proporcionando, así, indicadores para un oportuno asesoramiento para llevar a cabo las tareas de estudio y aprendizaje por parte del alumno, o para una intervención adecuada de cara a mejorar el aprendizaje en general.

El manual del cuestionario incluye toda la información teórica y empírica de la escala. Se ofrece la información referida a los datos estadísticos y propiedades psicométricas de la escala, sus normas de aplicación, corrección (evaluación e interpretación), la explicación teórica de los enfoques, etc.; así como las tablas de baremos de muestras de estudiantes de educación Secundaria por edades y niveles escolares, y baremos globales, para cada una de las tres muestras independientes analizadas (España, Galicia y Puerto Rico).

El segundo de los cuestionarios es el destinado a la evaluación de procesos de estudio y aprendizaje para el alumnado universitario (CEPEA). Este cuestionario constituye la adaptación española del Study Process Questionnaire (SPQ), de Biggs (1987). El CEPEA es, al igual que el CEPA, un cuestionario de autoinforme que se cumplimenta en una escala tipo Likert (1-5) compuesta por 42 ítems. Al igual que el anterior cuestionario, estos 42 ítems ofrecen, en un primer momento, los motivos y estrategias de aprendizaje que presentan los alumnos en relación con las tareas de estudio y aprendizaje en general; en un segundo nivel, se obtienen las puntuaciones de tres niveles de escala de enfoques de aprendizaje que integran a los motivos y a las estrategias (Superficial, Profundo y Logro); y por último, los dos compuestos de enfoque (Profundo-Logro y Superficial-Logro). Tanto la información que proporciona como los objetivos de la aplicación de la escala CEPEA son los mismos que los señalados para la CEPA; puesto que se trata de una misma escala adaptada a dos poblaciones diferentes, los alumnos de la Educación Secundaria y los alumnos universitarios, respectivamente.

La baremación de los datos obtenidos con el cuestionario de evaluación de procesos de estudio y aprendizaje para el alumnado universitario se lleva a cabo distinguiendo cuatro ámbitos universitarios diferentes: Ciencias Sociales-Psicología,

Ciencias de la Educación, Ciencias y Artes Técnicas. Al igual que la CEPA, se ofrecen datos en relación con la muestra española, gallega y puertorriqueña. El manual del cuestionario ofrece toda la información necesaria para el manejo de éste: las bases teóricas, su ficha técnica, las normas de aplicación y corrección, interpretación de puntuaciones, explicación teórica de los enfoques, datos estadísticos y propiedades psicométricas, etc.

El tercero de los cuestionarios/escalas es el que hace referencia al sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje (SIACEPA). La escala SIACEPA supone poner a disposición de los profesionales de la educación un instrumento nuevo para la evaluación de las atribuciones causales y multidimensionales (subescala EACM), así como de los motivos y estrategias de aprendizaje que manifiestan los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y los tipos de enfoques de aprendizaje (subescala CEPA) con los que este mismo alumnado aborda las tareas de aprendizaje. La escala SIACEPA evalúa, por lo tanto, los motivos y estrategias de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje y los compuestos de enfoques, así como la relación existente entre los enfoques de aprendizaje y las atribuciones causales que los alumnos hacen y desarrollan en el ámbito de la Educación Secundaria, especialmente, entre los 13 y los 17 años.

La escala SIACEPA, como queda reflejado en las líneas anteriores, se compone de dos subescalas: la subescala de atribuciones causales y multidimensionales (EACM) y el cuestionario de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Tanto la subescala EACM como la subescala CEPA, ya anteriormente analizada, son cuestionarios de autoinforme, los cuales se cumplimentan en una escala tipo Likert (1-5). El número total de ítems de los que se compone la escala es de 60. La prueba original de la que se deriva esta escala es el Australian Council for Educational Research, de Biggs.

La escala SIACEPA, en un primer nivel, permite la obtención de siete indicadores de atribuciones causales derivados de la escala EACM, así se obtienen siete tipos diferentes de estilos atribucionales relacionados con los tres enfoques prototípicos de aprendizaje. A partir de la subescala CEPA, se obtienen las puntuaciones correspondientes a seis subescalas de motivos y estrategias de aprendizaje. En un segundo nivel, esta misma escala, CEPA, ofrece tres enfoques de aprendizaje que integran a los motivos y a las estrategias, y, finalmente, en un tercer nivel so obtienen los compuestos de enfoques. El objetivo último de la escala SIACEPA es la evaluación del grado, nivel y tipos de estilos o patrones de atribuciones causales que realizan los alumnos a partir de sus resultados académicos o de su redimiento. Al mismo tiempo, se evalúan los enfoques de aprendizaje o formas de abordar las tareas de estudio y aprendizaje que en un estudiante, perteneciente a la Educación Secudaria, adopta y afronta durante su aprendizaje.

Al igual que las escalas anteriormente citadas, la escala SIACEPA se puede emplear como un instrumento de psicodiagnóstico con funciones de evaluación inicial del alumno, de forma preventiva, o bien para una evaluación final o de seguimiento del proceso de aprendizaje, proporcionando así indicadores para un adecuado asesoramiento sobre la forma de abordar las tareas de estudio y aprendizaje. Puesto que la escala SIACEPA sirve para proponer alternativas de mejora en el proceso de aprendizaje, en su manual se incluyen las técnicas de intervención psicoeducativa precisas para mejorar los procesos de estudio y apendizaje. En dicho manual, aparece también toda la información referida a la fundamentación teórica y empírica de la Escala: datos estadísticos y propiedades psicométricas de la escala, normas de apli-

cación y corrección, tablas de baremos para las tres muestras analizadas (España, Galicia y Puerto Rico), etc.

Ángeles Amor

ÁLVAREZ-URÍA, F.; VARELA, J.: *La galaxia sociológica. Colegios invisibles y relaciones de poder en el proceso de institucionalización de la psicología en España.* Madrid, Endymion (La Piqueta), 2000, 150 pp. ISBN: 84-7731-343-1.

En un momento de reflujo histórico de la conciencia social crítica, los profesores Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela editan ahora, en el marco libre y fecundo de *La Piqueta,* un iluminado y combativo texto –a contracorriente– sobre la ardua forja y estructura interna del campo de la Sociología en España. Presentado originariamente como ponencia en el XII Congreso Mundial de Sociología (Madrid, 1991), el libro de Varela y Álvarez-Uría sigue constituyendo una de las más informadas y mejores guías introductorias al cada vez más diversificado universo sociológico (y especialmente al académico o universitario), al que ellos mismos pertenecen. Pero al mismo tiempo, su vivificadora actualidad se acentúa por representar una de las más reflexivas y agudas intervenciones en ese permanente campo de batalla ideológico que desde siempre (de modo inevitable) ha conformado el emergente ámbito de la sociología española. Pues la institucionalización tanto de la propia enseñanza universitaria, como de la investigación sociológica aplicada en España (hoy ya definitivamente establecidas), ha supuesto una larga y tortuosa marcha tras los traumas de la guerra civil y la contrarrevolución cultural del 39 impuesta por el triunfante franquismo, y su represiva y prolongada *paranoia contrasociológica.* Un proceso dramático del que las actuales generaciones van perdiendo memoria pero que, metodológicamente, sigue inspirando, pienso, por mi parte, una profunda visión confictivista del pasado y del presente del que se ha denominado progreso de la conciencia sociológica (Salvador Giner). Ya que tanto la teoría social, como el mismo oficio de sociólogo (Pierre Bourdieu), en su lucha por una *conciencia social crítica en libertad,* se inscriben irremediablemente en un campo sociopolítico o ideológico de fuerzas contradictorias en conflicto.

En este sentido, inscribiendo (de forma oportuna) sus análisis en el marco de los procesos sociales y de los conflictos políticos de la España de la segunda mitad del siglo XX, Álvarez-Uría y Varela elaboran y presentan una sociología de la sociología española como parte, a la vez, de la sociología del conocimiento y de la sociología de las profesiones, que no solo pretende describir sus transformaciones y su organización en escuelas, sino también sus raíces sociales y los intereses en juego. Porque la conformación sociológica interna de la galaxia sociológica articulada por la diversa (e incluso contradictoria) orientación de sus discursos teóricos, tiende a corresponderse con las contrapuestas *relaciones de poder,* a su vez objetivadas en las principales tendencias en pugna. De tal modo, los autores radicalizan la concepción teórica del pluralismo sociológico, defendiendo el punto de vista de que la sociología no existe en singular, existen escuelas de sociología, colegios visibles e invisibles que operan a partir de diferentes códigos de interpretación, de diferentes modelos de análisis de la vida social. Más que ante

paradigmas (históricamente) sucesivos y universalmente reconocidos por el consenso de supuestas comunidades científicas (como para el caso de la física según postula Thomas S. Kuuhn), nos encontramos así ante un universo sociológico permanentemente dividido y conmovido por las luchas en pro de su hegemonización ideológica.

En semejante confrontación directa entre paradigmas que aspiran a la exclusividad, las posiciones son, además, desde la perspectiva global sociopolíticamente desiguales; pues frente a las rupturas creativas de las posiciones o momentos críticos –en su esfuerzo de comprensión subversiva, que pone en cuestión los fundamentos del orden social dominante (Jesús Ibáñez)– las escuelas o sociologías del orden se encuentran, de modo sistemático, en una situación de hegemonía. Dado que los teóricos y sociólogos conservadores/racionalizadores del orden –oportunamente travestidos, a veces, como sociólogos del cambio o transición– trabajan con las ventajas institucionales del apoyo social y político de los poderes fácticos hegemónicos del momento.

Entendiendo esta lucha ideológica como parte de un combate interminable por liberarnos de la fuerza del destino (P. Bourdieu), la reflexión personal de Álvarez-Uría o Varela parece decantarse, en su planteamiento global, por una concepción ilustrada del sociólogo. Al sociólogo le corresponde un trabajo de desmitificación, un trabajo de cuestionamiento de los mitos y rituales que perpetúan el orden establecido.

Situándose, así, en el campo o frente cultural de la sociología crítica, los autores reconocen de forma inmediata la necesidad de empezar esa tarea desmitificadora por la desmitificación de los propios sociólogos. Porque centrada, precisamente, en la comprensión e interpretación del orden dominante, la investigación social siempre corre el riesgo de verse condicionada por formas más o menos encubiertas de desviación de poder (un riesgo, y una consecuente necesidad de sistemática autocrítica, que también concierte –añadiría, por mi parte/A. O.– a los designados o autoproclamados sociólogos críticos, a su vez, internamente divididos en muy distintas orientaciones).

En fin, esta reflexiva y autocrítica concepción ilustrada de la sociología de Valera y Álvarez-Uría se proyecta, de modo coherente, sobre la investigación social aplicada, entendida como un ejercicio de elección razonada, en cuanto actividad o necesaria función de servicio público. Sin embargo, el conjunto de la obra parece gravitar todavía, en exceso, en torno al mundo universitario o académico (quizá en inevitable correspondencia con la actual fase de semidesarrollo de la investigación social en España). Con lo que viene a quedar en penumbra esa otra parte del oficio de sociólogo –en proceso de expansión– en el sector de los intereses de entidades, fundaciones, agencias e institutos públicos y privados. Función o dimensión, digamos, positiva (y como toda positividad parcialmente alienada) de la investigación social –en el marco de la intervención socioinstitucional reformista–, en la que se despliega su esencial ambivalencia y su verdad real. Porque si el mundo universitario o académico sigue aún siendo el primer reducto y campo de combate en pro de una conciencia sociológica ilustrada, sus posibilidades reales de objetivación sociohistórica (y con ellas, de una conciencia crítica y libre generalizadas) se determinan (pienso hoy como siempre/AO) a través de las luchas y movimientos políticos globales por la transformación práctica de las estructuras sociales.

Alfonso Ortí

SIGMAN, M.; CAPPS, L.: *Niños y niñas autistas. Una perspectiva evolutiva.* Madrid, Edic. Morata, Serie Bruner, 1999, 325 pp. ISBN: 84-7112-426-2.

Desde una perspectiva evolutiva y en una comparación sistemática con el desarrollo normal, *Niños y niñas autistas* describe el fenómeno del autismo. Esa necesaria comparación proporciona claves para entender la evolución del niño autista, las manifestaciones del trastorno a distintas edades y sus posibles causas.

La obra comienza con un indispensable capítulo: «¿qué es el autismo?». En él se traza una delimitación del trastorno frente al retraso mental y, ya aquí, es necesaria una observación crítica. Hubiera sido interesante incluir en este capítulo primero una comparación más completa de niños con retraso mental y autistas, así como desarrollar, en otros capítulos, la comparación entre los respectivos modos de tratamiento y de educación. En particular, cabría haber mencionado el nuevo concepto de retraso mental que se ha propuesto desde la Asociación Americana sobre Retraso Mental, un concepto que aquí parece ignorarse y que dista mucho de ser el que sugiere este libro. La clarificación y el rigor conceptual contribuyen siempre no sólo al análisis, sino también, al acierto de las recomendaciones y sugerencias prácticas. Es un aspecto donde el libro se resiente más de una vez.

El grueso de la obra, en los sucesivos capítulos centrales, aborda la temática con un enfoque de etapas de desarrollo: regulación fisiológica, percepción y cognición en los primeros años; desarrollo de la comprensión social y emocional, adquisición y uso del lenguaje en la primera infancia y en la infancia media; procesos cognitivos y relaciones sociales en la adolescencia. En una perspectiva todavía de estadios, y por lo que toca a la edad adulta, se examina la estabilidad temporal de las diferencias individuales, la persistencia de los síntomas y manifestaciones del trastorno (sobre todo, en capacidad lingüística y en receptividad emocional) y la posible predicción del posterior desarrollo en el tiempo a partir de las primeras evaluaciones en la infancia.

Al margen ya del enfoque de estadios, un capítulo nos presenta la búsqueda de las carencias y las causas básicas del autismo. El primer apartado se refiere a los criterios, problemas y carencias que son típicos en el autismo: en el razonamiento, en los sentimientos, en la atención y en la regulación de la activación y, por tanto, también en la regulación del sueño. Se pasa, luego, a considerar la abundancia de teorías sobre el autismo y la discrepancia entre ellas. El núcleo del modelo teórico sustentado por las autoras en este libro es siempre: el trastorno se atribuye a la dificultad de integrar el sentimiento y la cognición por parte de las personas con autismo. Este capítulo se cierra con consideraciones acerca de las bases biológicas y de las causas o etiología en el autismo.

El capítulo final se refiere a la educación especial y a otras intervenciones posibles en el caso del autismo, así como a su previsible eficacia. Además de la intervención propiamente educativa, se meciona y comenta, brevemente, la terapia de conducta y la terapia del habla y del lenguaje. Es un capítulo, sin embargo, quizá demasiado breve e incompleto. De manuales de esta naturaleza, de carácter divulgativo, se espera no sólo que describan, sino también que proporcionen indicaciones para la práctica, al menos para uso de padres y de familiares no profesionales, en general, de personas que están llamadas a cooperar con los maestros, con los terapeutas y con otros profesionales en el tratamiento del sujeto con autismo.

El contenido y las tesis principales de la obra se resumen fácilmente. Las autoras

destacan que, en los primeros años de vida, niños y niñas autistas apenas se diferencian de niños con un desarrollo normal. No obstante, ya en estos años muestran algunas particularidades, tales como la escasa capacidad de juego simbólico y algunos comportamientos idiosincrásicos del género de movimientos estereotipados o la manía de mantener el orden en los objetos de su entorno.

A partir de los 2-3 años comienzan a aparecer síntomas más claros e inequívocos del autismo, especialmente aquellos que tienen que ver con las emociones y el lenguaje. Contrariamente a lo que se piensa, los niños autistas también son sociales y emotivos: expresan sus emociones, crean vínculos fuertes con otras personas y participan en interacciones sociales. No obstante, las carencias en la comprensión y atención a los estados emocionales –los de otras personas y también los propios– afectan notablemente a sus relaciones personales. Las habilidades de reconocimiento de emociones están ligadas al desarrollo de una conciencia interpersonal, que a su vez incide en la adquisición y desarrollo del lenguaje. El lenguaje del niño autista se caracteriza por unas estructuras fonológicas, léxicas y gramaticales normales, pero con una grave afectación del componente pragmático, como quien supiera manejar una máquina, aunque sin saber para qué.

En la infancia media y en la adolescencia, los niños autistas muestran, claramente, su dificultad en la conciencia interpersonal –también en la teoría de la mente–, en la comprensión social y emocional y en los aspectos pragmáticos del lenguaje. Todo ello hace que los niños autistas se vean empujados a un aislamiento social.

Los autores de *Niños y niñas autistas*, tras un repaso a las últimas teorías explicativas del autismo, proponen que la afección autista tiene su origen en los problemas de integración entre cognición y emoción: *los niños autistas experimentan mayor dificultad en tareas que exigen claramente una integración entre sentimiento y pensamiento; precisamente las situaciones en que los niños de desarrollo normal adquieren las bases para la participación en las relaciones sociales y en las prácticas culturales en curso.*

Niños y niñas autistas es un libro que describe de forma documentada el desarrollo del niño autista en comparación con el desarrollo normal. Su valor práctico principal reside en los capítulos dedicados a las carencias y a las causas básicas del autismo y también a los modos de intervención, aunque las páginas al respecto sean muy escuetas, según se ha dicho antes. Es de utilidad, asimismo, el listado de organizaciones que aparece en el anexo.

En el apartado de observaciones críticas, cabe anotar, de todos modos y en suma, que el capítulo sobre intervención queda algo pobre, resultando de limitada utilidad para personas que están en contacto diario con un caso de trastorno autista. Se trata, sin embargo, de un libro, por lo demás, valioso, pese a las citadas limitaciones.

Carlos Fierro Hernández

ALBERICIO HUERTA, J. J.: *Las agrupaciones flexibles.* Barcelona, Edebé, 1997, 155 pp. ISBN: 84-236-4347-6.

El libro que nos presenta, en esta ocasión, la editorial Edebé pertenece a la colección Innova, lo que probablemente ya sirve para adelantar algo de la intención del autor, que no es otra, que la de ofrecer a los profesores, a los que va dirigida la colección, la posibilidad de conocer las investigaciones que sobre el tema, Albericio Huerta, ha realizado y las conclusiones a las que ha llegado producto de su experiencia educativa.

La intención de la colección es contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y a la renovación educativa, cuestiones en las que el profesorado es uno de los protagonistas principales. Para ello, se hace necesario ofrecerles la oportunidad y los medios que les permitan cumplir esos objetivos y enfrentarse a los retos planteados en la reforma educativa.

A través de este libro y los de toda la colección, los editores pretenden conseguir estos propósitos, ayudando a los profesores a resolver los problemas que se les plantean a diario en su trabajo; brindándoles medios para aplicar los principios de renovación; y presentándoles de manera clara los avances pedagógicos y didácticos que puedan serles de utilidad en su actividad diaria. Son objetivos claros y ambiciosos a cuya consecución contribuye la presente obra.

El tema central del libro, delimitado perfectamente en el título de la obra, responde a una de las primeras dificultades con la que se enfrentan los profesores a diario al querer dar a todos sus alumnos una atención individual y personalizada, objetivo, por otra parte, muy difícil de conseguir.

El autor, interesado por el tema y con una dilatada experiencia como educador, conseguida a través de los muchos años dedicados a las tareas educativas desde su formación como maestro, primero, pedagogo y doctor en Ciencias de la Educación, después, ha ocupado puestos de profesor en la UNED y en la Escuela Pía *Jaume Bofia,* de la que era director general en el momento de la publicación del libro reseñado que ofrece una vía de solución a esas dificultades de individualización y personalización de la atención del educador.

En la obra, el autor ha recogido el material utilizado en los cursos, cursillos, coloquios y conferencias en los que ha participado desde mediados de los años setenta, explicando y exponiendo a los profesores las conclusiones de su experiencia, proponiendo pautas de actuación para las escuelas y colegios, tanto de educación primaria como secundaria.

Además, debemos señalar el momento oportuno para plantear estas nuevas orientaciones, ya que estamos en un tiempo de aplicación de las reformas implantadas en nuestro sistema educativo, para lo que se hace necesario un cambio en las estructuras habituales y en la forma de organizar el trabajo, tanto de alumnos como de profesores.

Estos cambios, como se nos recuerda a lo largo de la lectura, que en otros ámbitos pueden ser aplicados directamente, necesitan, en el campo educativo en el que nos movemos, un tiempo para llevarse a la práctica, puesto que afectan a la manera de proceder de todos los miembros del centro educativo y, en especial, a los profesores. Por este motivo, el autor propone un proceso de acomodación que conduzca al cambio deseado, calando, poco a poco, en la vida ordinaria del centro.

No olvida, Juan José Albericio Huerta, que son los propios profesores los más reacios a los cambios en sus sistemas de trabajo ya que ello les supone un gran esfuerzo, al tener que variar su manera de pensar y actuar, ocasionando en algunos casos una gran inseguridad. Pero, nos sigue recordando que son ellos los protagonistas fundamentales de la reforma ya que actúan de puente entre las teorías pedagógicas y la realidad educativa.

La idea básica de la obra es describir una *modalidad organizativa* basada en la *agrupación flexible* de los alumnos que responda a las necesidades creadas por la diversidad de los alumnos y sus diferentes maneras de aprender y progresar. En el sistema de trabajo propuesto por el autor, la flexibilidad a la hora de agrupar a los alumnos no se basa en la posible variabilidad en el número de miembros que pueden formar cada uno de los grupos con los que se pretenda trabajar, sino en la posibilidad de poder pertenecer a diferentes grupos según el área en la que se trabaje en cada uno de ellos y en la posibilidad, tam-

bién, de poder cambiar de grupo en cualquier momento del curso, dependiendo del progreso del alumno en cada una de las áreas en las que se esté trabajando.

Esta forma de trabajo planteada choca con el sistema tradicional de agrupamiento que hace más cómodo el trabajo de los profesores al tratar de manera uniforme al grupo de alumnos que cada curso «le toca» y les hace enfrentarse a unas dificultades iniciales que deben superarse para conseguir el éxito. Estas dificultades son planteadas al principio de la obra para no llevar a engaño a nadie.

Para iniciar este nuevo modelo de organización, se debe contar con el acuerdo de los profesores de las áreas del ciclo o etapa en la que vaya a aplicarse, ya que se superan los límites de la clase y las competencias de un profesor. Tampoco va a ser posible aplicarlo de un curso para otro, puesto que son muchos los elementos que intervienen en su implantación. Su puesta en marcha, como queda expresado en la obra, debe hacerse progresivamente y contando con la implicación de todo el profesorado.

A lo largo del trabajo, el autor va exponiendo la manera de trabajar con la nueva modalidad de agrupamiento, los objetivos que se persiguen, el modo de conseguir ese agrupamiento y los diferentes problemas que de él pueden surgir. Utiliza, para ello, un lenguaje sencillo y claro para los profesores, verdaderos protagonistas de la obra, recogiendo su experiencia y plasmándola a lo largo de los capítulos, presentados, en algunos momentos, en forma de preguntas y respuestas, resultado de su contacto directo, a través de los cursos ya citados, con los profesionales interesados por este tema.

La obra está dividida en catorce capítulos sirviendo los dos primeros para centrar el tema tratado. En el primer capítulo, analiza las distintas maneras en las que se pueden agrupar a los alumnos. El segundo capítulo está dedicado a presentar los dos modos de organizar la escuela, y el progreso que en ella se realiza, comparando el conseguido en la escuela graduada con la escuela no graduada, planteando la interesante posibilidad de pasar de un modelo a otro.

La finalidad de este proceso es convertir la escuela graduada en un sistema más adaptado a las necesidades y a los intereses de los alumnos, una *escuela para el progreso continuo común y diferenciado*, como afirma el autor.

En los seis capítulos siguientes, se plantean cuestiones relativas a la manera de llevar a la práctica este nuevo sistema de trabajo como es la del tiempo escolar, el uno individual del tiempo y el Trabajo Personal Departamental; la constitución de los grupos y la adaptación del tiempo de los profesores; la organización en departamentos, encargados de programar, aplicar y evaluar; variables que intervienen en la agrupación de los alumnos y los procedimientos para llevarlos a cabo; y la distribución de los profesores, en cuanto a tiempo y espacio.

Los capítulos nueve, diez, once y doce están dedicados a la puesta en marcha del proyecto, al trabajo de cada día, a la evaluación de los alumnos y a la información a los padres y los alumnos, que, como espectadores y protagonistas que son, deben ser informados del porqué de los cambios en la forma de actuar y de los resultados a los que han conducido dichos cambios.

En los dos últimos capítulos del libro, se detallan las ventajas y los inconvenientes de trabajar con *agrupaciones flexibles* y la manera de solventar estos últimos. Recuerda, el autor, que no existe ningún manual que explique y permita implantar un cambio rápido y eficaz en el ámbito de la organización escolar.

Lo que sí se intenta conseguir con las agrupaciones flexibles es solucionar alguna de las situaciones planteadas en la vida diaria de un centro escolar, intentando que los alumnos reciban una enseñanza personalizada y adaptada a sus características, haciéndoles progresar de acuerdo a sus

posibilidades, tanto personales como académicas, en las diferentes áreas del currículo.

Y éste es, al mismo tiempo, el objetivo de la obra: poner en manos de los profesores una guía que los conduzca a una posible solución de un problema que todo especialista se ha cuestionado, como es la atención personalizada para desarrollar, en cada uno de sus alumnos, el máximo de sus posibilidades.

Rocío Pajarón Sotomayor

ABASCAL, Mª. D.; LOMAS, C.; LÓPEZ, C. Y ATIENZA, E.: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Lengua). 10.* Zaragoza, Universidad de Zaragoza, 1999, 165 pp. ISBN: 84-7791-167-3. (Col. Educación abierta, 139).

Se presentan, en este volumen, las ponencias presentadas en el XIV Curso sobre Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, impartido en la Universidad de Zaragoza durante los días siete, ocho y nueve de septiembre de 1998. Los objetivos de las propuestas, presentadas bajo una perspectiva pragmático-discursiva, consisten en conducir a una reflexión actualizada sobre los conceptos básicos y la metodología de la enseñanza de la lengua y literatura en Secundaria, y facilitar la creación de nuevas vías de trabajo en el aula y nuevos criterios a la hora de seleccionar, crear o explotar textos y materiales didácticos.

Mª Dolores Abascal: «La oratoria de hoy (Fundamentos y ejemplos para una enseñanza de la oralidad)». Ante el planteamiento por parte del profesorado de lengua sobre cómo tratar los contenidos de uso oral de la lengua que aparecen en los nuevos curriculos de la Educación Secundaria y la escasez de materiales de este tipo con una finalidad pedagógica, la autora propone la Retórica Clásica (que no sólo analiza el discurso, sino que también nos dice cómo debe ser el discurso) como apoyo en esa recuperación y adaptación de los valioso del saber clásico. La autora propone unas líneas teóricas que fundamentan unos criterios metodológicos para la enseñanza de la oralidad y unos ejemplos de actividades.

Carlos Lomas: «Medios de comunicación de masas, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua». Es un estudio de los nuevos discursos que se producen en la sociedad actual a través de los medios de comunicación de masas y que tienen una amplia presencia en la educación lingüística «paralela» que reciben niños y adolescentes fuera del aula. Argumenta, el autor, sobre la indudable necesidad de que el currículo de lengua y literatura incorpore unos *conceptos* referidos a los elementos lingüísticos y no lingüísticos del lenguaje de la prensa, de la radio, de la televisión, de la publicidad, del cine o del cómic, unos *procedimientos* orientados al análisis de las estrategias persuasivas de estos medios y a la comprensión y producción de mensajes en los que se conjugue el lenguaje verbal con otros códigos no verbales, y unas *actitudes* dirigidas a una lectura e interpretación crítica de sus contenidos y de sus posibles usos estereotipadores o discriminatorios. De esta manera, a los objetivos relacionados con el desarrollo de la *competencia comunicativa* y *literaria* se sumarían los relacionados con el desarrollo de una *competencia semiológica*, dirigidos, fundamentalmente, a favorecer una interpretación crítica de los usos y formas de estos medios y de la publicidad. A lo largo del trabajo, se ofrecen numerosas pautas metodológicas para sistematizar el análisis de los aspectos lingüísticos, icónicos, pragmáticos, retóricos y semiológicos más característicos de los textos publicitarios, la prensa, la radio, el cómic y la televisión.

Carmen López: «La tradición gramatical en la enseñanza de la lengua: las gramáticas didácticas». Aborda la relación entre gramática y uso de la lengua, y se propone considerar cómo se están adaptando didácticamente los nuevos contenidos científicos (enfoque comunicativo, análisis del discurso) en el marco de nuestra última tradición escolar. Parte de una revisión histórica acerca de cómo se ha enfocado la enseñanza de la lengua y de la gramática en los planes de estudio, y de los materiales didácticos a lo largo de este sigo, destacando, además, algunos planteamientos curriculares que en el pasado ya se centraron en el uso lingüístico y no tanto en la enseñanza de contenidos gramaticales. En una segunda parte, se delimitan algunos conceptos básicos en torno a la enseñanza de la lengua y de la gramática, y se plantean algunas de las grandes preguntas que suscita la enseñanza de la gramática, se desarrollan unas bases teóricas en torno al concepto clave de «gramática didáctica» y unas pautas metodológicas, ilustradas con abundantes ejemplos.

Encarna Atienza: «Aproximación a los escritos de los estudiantes: una propuesta de evaluación». Aborda la enseñanza y evaluación de la composición escrita. Si bien, inicialmente, se pone de relieve la dificultad de encontrar criterios y procedimientos estables a la hora de evaluar y corregir los escritos de los estudiantes, a lo largo del texto la autora va demostrando cómo algunas de las dificultades se pueden solucionar más fácilmente si se parte de una concepción de la composición escrita que se apoye en ciertas premisas en torno al texto escrito y a los procesos de composición textual, surgidas de enfoques teóricos relativamente recientes (la lingüística textual, el análisis del discurso o la psicología cognitiva) y si se considera la evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se analizan diversos modelos de evaluación y se plantea, finalmente, una propuesta didáctica para la enseñanza y evaluación formativa del texto escrito. Los ejemplos de ejercicios académicos de alumnos de Secundaria ilustran de una manera muy gráfica las posibilidades de aplicación del modelo.

Como conclusión, hay que destacar que este tipo de trabajos siempre es bienvenido por el profesorado, por lo que supone de intercambio de experiencias, aprendizaje de metodologías de trabajo y ayuda a la creación de nuevos materiales, que pueden facilitar enormemente la labor docente, además de su renovación teórico-práctica.

Teresa Pastor

ROPER, W.: *La vida de Sir Tomas Moro.* Pamplona, Universidad de Navarra, 2000. ISBN: 84-313-1810-4.

Las 146 páginas de este libro se distribuyen de la manera siguiente: la «introducción» de Álvaro de Silva ocupa 46, la biografía propiamente dicha 78, otras seis se dedican a mencionar algunas de las numerosas ediciones de la «Vida de Tomás Moro» de Roper, 44 más a las notas del editor, dos más a las obras de T. Moro editadas por él mismo y, finalmente, seis páginas al catálogo de EUNSA.

Se trata, por tanto, de una cuidadosa y muy documentada edición académica, pensada más para estudiosos que para el público en general.

La «introducción» contiene bastantes más datos biográficos de Tomás Moro que la «Vida» propiamente dicha. Álvaro de Silva hace, en ella, alarde de sus amplios conocimientos del biografiado, Tomás Moro (1478-1535), el reputado humanista inglés que murió decapitado por negarse a reconocer la autoridad espiritual de Enrique

VIII frente a la del Papa de Roma. La iglesia católica lo canonizó por eso en 1935.

A Tomás Moro se la han dedicado más biografías que a ningún otro en la Inglaterra de los siglos XVI y XVII. Erasmo de Rotterdam, su amigo personal, hizo ya una semblanza de él que lo describe como ejemplo de persona admirable, como una *rara avis* entre los nobles y eclesiásticos de la época.

La «Vida de Moro» que se presenta aquí, redactada en 1557, es la primera que se editó (1626). William Roper, su autor, estaba casado con la hija mayor, y también la predilecta, de T. Moro. Es, por tanto, una biografía íntima porque son los recuerdos personales de su yerno.

La obra se halla a mitad de camino entre la biografía y la hagiografía. Se trata de un panegírico de Tomás Moro, al que se presenta como ejemplo de virtud cristiana católica, de devoción y humildad, de obediencia al Papa, etc. T. Moro se presenta como un hombre fiel a sus convicciones religiosas, que sostiene hasta la muerte, como un modelo de santidad. Para Roper, T. Moro termina sus días como mártir de la fe católica por resistirse a apoyar a Enrique VIII en su divorcio de Catalina de Aragón para casarse con Ana Bolena; por eso, la primera edición llevaba el subtítulo de *A Mirror of Virtue in Worly Greatness* (Un espejo de virtud en la grandeza del mundo), lo cual indica ya por donde va a discurrir el relato de W. Roper; de ahí, que apenas se encuentren en esta «Vida de Tomás Moro» referencias al marco socioeconómico de la época, a las condiciones de vida y de trabajo, sociopolíticas, etc. Ni siquiera hay una sola mención a la *Utopía,* la obra capital de Moro, la que lo hizo famoso entre los humanistas europeos de su tiempo. Al autor sólo le interesa subrayar las virtudes católicas de su suegro.

El lector interesado en la vida de este humanista inglés puede aprender, sin embargo, cómo transcurre el proceso de despersonalización de Tomás Moro, igual que el de otros compañeros de infortunio, como el obispo Fisher.

Estas técnicas de anulación de la persona no son exclusivas de la Inglaterra de Enrique VIII, ni de la Inquisición española, también las han practicado, aunque con formas más refinadas, las grandes dictaduras del siglo XX, con Hitler y Stalin a la cabeza, o los actuales medios masivos de comunicación con las grandes figuras del marxismo, desde Marx a Brecht, por ejemplo. La anulación de Tomás Moro resuena a algo *déjà vu*, a algo conocido.

Vicente Romano

VV.AA.: *Infancia y adolescencia. Un nuevo proyecto para un nuevo siglo.* Madrid, Editorial Comunica. Serie documentos. Edición (bilingüe: español y portugués) de Alicia Fraerman, 2000, 299 pp. D. L. M-44138-2000.

El libro recoge ideas y planteamientos, en general, interesantes. Es un anticipo de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno que se celebró en Panamá los días 17 y 18 de noviembre del año 2000 con el lema «Unidos por la Niñez y la Adolescencia; Base de la Justicia y la Equidad en el Nuevo Milenio», propuesto por la presidenta del país anfitrión Mireya Moscoso que prologa este documento cuya edición corrió a cargo de Alicia Fraerman, directora de Comunica y corresponsal de la agencia International Press Service (IPS) en España. El libro se publicó con apoyos institucionales, como el del Ministerio de Asuntos Exteriores de Panamá, y con el patrocinio de la Junta de Extremadura, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(OEI), la Secretaría de Cooperación Iberoamericana (SECIB) y la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). La presidenta de Panamá asegura en el prólogo que su primer propósito fue «renovar la vocación política, dirigida a resolver los problemas de los más débiles del segmento social, que en nuestro caso son los niños, niñas y adolescentes» y concluye su escrito con una afirmación esperanzada: «mejorar la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes de Iberoamérica es garantizar un desarrollo futuro exitoso a nuestros países, lo cual sólo es posible por medio de la cooperación, el diálogo y la concertación».

En parecidos términos se expresan los numerosos e importantes colaboradores del libro, que aparece dividido en tres partes perfectamente definitorias de los asuntos que deberían afrontar los escritores y cuyos títulos son: «Iberoamérica ante la Sociedad del Conocimiento», «Diez años de cooperación iberoamericana» y «De Guadalajara a Panamá», con evidentes referencias, en las dos últimas, al acopio recogido durante el itinerario de las cumbres y reuniones suscitadas en su entorno. Alicia Fraerman, por su parte, clarifica el propósito del trabajo en la introducción titulada «Los niños, niñas y adolescentes en la Sociedad del Conocimiento» cuando apunta la premura e, incluso, la urgencia de las cuestiones básicas: «Sin un desarrollo sostenible y equitativo será imposible resolver con eficiencia el déficit educativo y de atención social que afecta a la mayor parte de los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. Asimismo, sin garantizar a este sector social y a corto plazo, por no decir desde ya, sus derechos a la educación y a la atención social, será imposible transitar el camino hacia un desarrollo sostenible y equitativo». Esa es la cuestión de las cuestiones.

Cada parte del libro aparece segmentada en capítulos, cuyos títulos ya nos acercan al problema que se plantea, como «Desarrollo económico y democracia», en el primero; «La trilogía del futuro: Educación, nutrición y salud», en el segundo; «Los espacios de participación para niños y adolescentes», el tercero y «Comunicación, el derecho a la voz propia y a la imagen», en el último de la primera parte. Como es lógico los asuntos de la cooperación ocupan los dos capítulos de la segunda parte y llevan por título «La cooperación al desarrollo en la construcción de la Comunidad» y «Programas de Cooperación de la Conferencia Iberoamericana», con especial enumeración de cada uno de ellos. La tercera parte del documento está dedicada a los «Documentos preparatorios de la X Cumbre» y a las «Declaraciones finales de las cumbres precedentes», con lo que resulta un producto acabado para quien pretenda quedar exhaustivamente informado de todos los propósitos, objetivos y proyectos que rodearon a la Cumbre de Panamá. «Los contenidos de este libro», escribe Mireya Moscoso en el prólogo citado, «constituyen una importante fuente de reflexión en torno a las premisas sobre las que descansará el compromiso de los países de Iberoamérica en relación a los niños, niñas y adolescentes y sobre el que podrá estar centrado el debate de los Jefes de Estado y de Gobierno en el marco de la Cumbre a celebrarse en Panamá». Pero el libro está cuajado, además, de notables contribuciones de personajes importantes, quienes, aunque naveguen en general por el nebuloso cielo de las generalizaciones, aportan, en ocasiones, reflexiones dignas de atención. El presidente de Brasil, cuyas ideas se plasman en español y portugués, basa su análisis en la afirmación de que «una de las grandes conquistas de nuestro tiempo reside en que el propio concepto de desarrollo se convirtió en inseparable de la idea de democracia». Fox, entonces presidente electo de México, transforma su artículo en un conjunto de proyectos y promesas, con la convicción de que «no existe ningún gobierno sin democracia y ningún derecho

sin protección en un marco de respeto y de tolerancia». «La mejora del acceso a la educación y a la formación ocupa, evidentemente, un lugar insustituible entre los derechos de los ciudadanos», afirma, por su parte, Jorge Sampaio, presidente de la República Portuguesa. El libro recoge, también, los escritos de otros profesionales de la política, del periodismo y de la gestión de organismos y entidades. Los conceptos del pluralismo, el derecho a la participación, la integración, el acceso de todos a las nuevas tecnologías, el derecho a la información y a la comunicación, una distribución igualitaria del ingreso, tan lejos aún en las sociedades americanas, los nuevos modelos tanto económicos como políticos, sociales y culturales, y otras ideas que más bien parecen consignas, como que «la juventud es un presente cargado de futuro», que dice el presidente colombiano Andrés Pastrana, o que «educar para la paz es educar para el desarrollo» o, como afirma el presidente de la ONCE, José María Arroyo, «o ganamos o perecemos», en el proceso de la verdadera integración de los discapacitados. También existe una amplia referencia a las nuevas tecnologías y a la información, y a la comunicación, como las nuevas formas de la educación y del conocimiento, que entre otros analiza Tito Drago. En este cruce de colaboradores famosos, aparecen también nombres como los de Alberto Fujimori, entonces presidente del Perú, y Hugo Banzer, presidente de Bolivia, quien se atreve a titular su escrito, precisamente «Por una infancia y juventud lejos de las drogas y el narcotráfico» cuando sobre su pasado se ciernen los nubarrones de su vinculación con ese mundo. Tal vez, el espíritu fundamental del libro quede cabalmente reflejado en la frase con la que Jorge Alberto Lozoya, secretario de Cooperación Iberoamericana, concluye su escrito en la que asegura que el ideal de los encuentros de los Mandatarios en la Cumbre sería reafirmar «la voluntad de nuestros pueblos de marchar fraternalmente juntos, para ocupar el honroso sitial que al inicio del nuevo milenio le corresponde en el escenario mundial».

Manuel Irusta Cerro

VV.AA.: *Aspectos didácticos de Filosofía. 5.* Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza, 2000. ISBN: 84-7791-176-2.

La obra de los profesores Quesada, Martínez García, Cifuentes, Aisa, Solana y Siguero es un estudio acerca de las causas que determinan el bajo aprecio que tiene hoy la filosofía en el bachillerato y propone un sistema de estudio que devuelva a la Filosofía al lugar y prestigio que tuvo siempre en la cultura occidental. Es una investigación que estaba necesitando nuestro momento histórico y que no se conforma sólo con una crítica visión de la actualidad, sino que es una propuesta positiva con procedimientos muy precisos para la renovación de la enseñanza de esta disciplina, sobre todo en el bachillerato, aunque nos da la impresión de que en las actuales circunstancias se nos muestra, a veces, un poco utópica, pero son, justamente, las utopías las que mueven la Historia.

En la *Presentación* de José Solana Dueso, se nos habla de los dos objetivos que dieron pie al curso del que son una especie de actas el presente libro: «En primer lugar, entender la problemática de la enseñanza de la filosofía en un sentido amplio, tratando de que todos los sectores (...) pudieran ofrecer sus puntos de vista». «En segundo lugar, no reducir el curso solamente a cuestiones didácticas», sino ampliarlo a otras cuestiones de actualidad como el contenido de la filosofía y su programa, «que en la propia programación oficial parece confuso y borroso».

El artículo de Daniel Quesada (pp. 9-33) hace un análisis de la enseñanza de la filosofía y de su situación en nuestro país, su «bajo reconocimiento social» y la supervalorización de los conocimientos técnicos y científicos frente a los humanistas. El profesor Quesada afirma: «el nivel de cultivo de la filosofía en nuestro país, comparado ... con otros países europeos ha sido casi siempre notablemente bajo». En este aspecto, el profesor Quesada es radical: «aunque en nuestro país puede haber pensadores de mérito y algún filósofo distinguido, no hay ni un solo clásico de primera fila». Dos observaciones se podrían hacer al profesor Quesada: primero, que la crisis de filósofos de primera fila no es un fenómeno exclusivo de España y, en segundo lugar, que hay personalidades muy recientes en nuestro país a las que podemos calificar como «pensadores de mérito», como es el caso de María Zambrano, a la que hace referencia, justamente, en su artículo Yolanda Siguero. El autor «analiza la situación de la enseñanza de la filosofía y la situación de la filosofía en nuestro país». La filosofía –nos dice– «ha venido a formar un paquete más bien confuso con ciencias empíricas como la psicología, la antropología cultural y la sociología. En última instancia, el autor atribuye esta situación a «la deficiente formación filosófica de los profesores que han impartido, digamos en los últimos veinte años, las asignaturas de filosofía en el bachillerato», lo cual hay que atribuir –según él– a la «deficiente formación filosófica que en nuestro país damos en nuestras facultades». Frente a este problema, el profesor Quesada hace una propuesta muy concreta, referida a «los contenidos que deberían enseñarse con prioridad». Se expresa así: «Introducir al alumno a un cierto número de temas clásicos centrales de la filosofía, mediante la exposición de una selección de posiciones respecto a ellos, junto con los argumentos que apoyan o sirven para dudar de esas posiciones». Siguiendo a Warburton, el profesor Quesada da una lisa de temas que considera fundamentales. El trabajo termina con la exposición a modo de ejemplo de los contenidos de dos temas específicos: «La existencia de Dios versus el hecho religioso» y el problema de la ética.

El artículo de Juan José Martínez García titulado *Filosofía: analogía, oralidad e interdisciplinariedad* (pp. 35-84) hace un análisis sobre lo que él llama «los pilares de nuestro trabajo»: alumnos, programas, profesores y metodología de la enseñanza de la filosofía, que piensa debe estar conectada con la vida, «que disfruta, critica, alaba, soporta, sufre o malgasta». En primer lugar, «trabajamos con bachilleres neófitos» que reciben la filosofía por primera vez, «alumnos digitalizados», «alumnos que, como no podía ser de otra manera, son fiel reflejo de la sociedad en la que viven», «alumnos dispersos, infantilizados –egebeizados–, informatizados y reacios a desprenderse de su hábito atomizado». En cuanto al programa de filosofía (Logse), abarca las principales disciplinas alrededor del hombre. Como dice el autor, nos encontramos ante una «gigantomía de programa» para alumnos novatos que, al no estudiar con profundidad los temas, caen en un conocimiento academicista o simplemente enumerador de problemas. En cuanto al programa de Historia de la Filosofía, también es maximalista. Se intenta explicar en un curso veintiséis siglos de historia de la Filosofía. «Cada vez es más difícil ser profesor» –dice el autor–. La amplitud temática, la insuficiente preparación de los alumnos, lo reducido del horario, obliga a ser profesores «generalistas», enfrentados al hecho de educar o instruir a niños que, en muchos casos, ni siquiera quieren ser educados ni instruidos. Lo más novedoso de este estudio es, sin duda, la parte referida a la metodología, donde el autor nos ofrece unos modelos de «ejercicios para completar los programas, motivar la dinámica de la clase y ampliar las relaciones conceptuales entre las diferentes áreas del saber». Son ejercicios de ana-

logía, exposiciones orales y actividades interdisciplinares. El trabajo termina con una referencia al espíritu que debe presidir nuestra tarea: el espíritu humanista.

Luis María Cifuentes Pérez, en su artículo *Enseñar filosofía y a filosofar*, (pp. 85-116) nos hace ver que nuestro objetivo no incluye, únicamente, el acopio de conocimientos, sino que afecta a la totalidad de la personalidad de los alumnos. Pretende que ellos «no solamente aprendan a conocer, sino también a ser personas solidarias y democráticas». Divide la ponencia en tres partes: el contexto de la reforma educativa en España, el curriculum de filosofía y los problemas actuales de la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. En cuanto a lo primero, se refiere a los *presupuestos* que informan y animan la reforma emprendida en 1982; un presupuesto «neoliberal y neomercantilista»; unos presupuestos pscicopedagógicos de comprensividad y constructivismo y el presupuesto de la «educación de valores». En cuanto al actual curriculum de filosofía, se analizan las visicitudes que se dieron en la configuración del mismo y las posibles críticas y alternativas que se pueden proponer para el futuro. En cuanto a la tercera parte, sin duda la más interesante de este artículo, se estudian los problemas de la enseñanza de la filosofía en un doble aspecto: el «cuerpo de teorías, de conceptos, de argumentaciones y de métodos» que ha desarrollado la filosofía a través de su historia y el replanteamiento de modo personal de las cuestiones filosóficas sobre el ser humano, el conocimiento, la acción y la sociedad. Se estudian, también, en esta parte «la comprensión de las explicaciones del profesor y de los textos filosóficos»; la «motivación de los alumnos ante la filosofía»; el problema de la evaluación y se dedica especial análisis a la forma de «enseñar y aprender ética, filosofía e historia de la filosofía». El trabajo termina estudiando el nuevo modelo de profesor de filosofía con un «enfoque racional, comunicativo y práctico-emancipatorio», que se proponga «posibilitar el diálogo comunicativo y crítico en el aula sobre los discursos del saber científico, religioso y político y, por otra parte, buscar el objetivo práctico de la liberación y la autonomía personal del alumno».

Diego Aísa Moreu, en su artículo *La importancia del conocimiento científico en el currículo de filosofía de 1º de bachillerato* (pp.117-148), estudia la «ubicación del conocimiento científico en el marco de la doctrina del conocimiento» analizando para ello, fundamentalmente, el método científico a partir de unos breves textos de Aristóteles, Newton, Popper, Feyerabend y Rorty. Hace historia de los avatares de éste método, analiza los dos paradigmas metodológicos del positivismo y la hermenéutica, para terminar con el estudio sobre la estructura y dinámica de las teorías.

Un estudio especial merece, por su originalidad, el capítulo redactado por José Solana Dueso sobre la *Introducción a la filosofía de la mano de los presocráticos* (pp. 149-175) a los que se propone recurrir para iniciar en la filosofía a los alumnos del bachillerato, dada la singularidad de la disciplina en estudio, para lo que parece conveniente partir de una perspectiva genética que ponga al descubierto los tres conceptos que han articulado toda la reflexión filosófica hasta nuestros días: ser, verdad y bien. Se parte de los textos de Homero, Hesíodo y Safo, y de dos breves textos de Aristóteles y de Simplicio sobre los filósofos milesios, a los que añade textos de Sexto Empírico sobre los pitagóricos, y de Jenófanes, Heráclito, Parménides, Demócrito, de Platón sobre Protágoras y de Cicerón sobre el nacimiento de la palabra «filósofo». Con ello, se pretende hacer ver al alumno el impacto que supuso el paso de una sociedad ágrafa a una sociedad alfabetizada y de una expresión poética del saber a una expresión crítica en prosa, de una concepción mítica a una concepción filosófica de la realidad en la que son relevantes tener en cuenta los términos, los problemas y los métodos. El autor hace un comentario de estos textos, para ayudar así, desde el análisis de su origen a comprender el sentido de todo el proceso histórico de la filosofía.

En cuanto al último trabajo de Yolanda Siguero Hernández, titulado *La clase de filosofía desde presupuestos zambranianos: una aproximación teórica y metodológica* (pp. 177-198), nos encontramos con un intento muy interesante de plantear las enseñanzas de la filosofía desde presupuestos zambranianos. «El objetivo de la ponencia -nos dice- es exponer afirmaciones de la filosofía de María Zambrano que, a nuestro entender, encierran sugerencias didácticas con las que idear y desarrollar la clase de filosofía». La autora propone el método zambraniano de la *razón poética* como una «filosofía de la esperanza en tiempos de crisis», crisis producida, según la autora, por una exaltación del racionalismo y un abandono de los fundamentos emotivos y trascendentes donde toda realidad tiene fundamento. Para la autora, María Zambrano atribuye al racionalismo y al absolutismo, que, según ésta, en ellos tiene sus fundamentos, los siguientes caracteres:

- «La construcción sobre el tiempo», haciendo del presente un absoluto y, con ello, aplicando a la realidad una concepción estática.
- Consecuente con ello, «la anulación del cambio y la multiplicidad».
- El miedo a la libertad.
- El empeño en el dominio del mundo.

La razón poética, por el contrario, se manifiesta:

- Como razón cotidiana.
- Como razón mediadora.
- Como razón poética.

La autora resume esta *razón poética* en las siguientes notas:

- Es reunificación de filosofía y poesía.
- La racionalidad poética no es integrable en el irracionalismo.
- La razón poética «desacraliza la Naturaleza y la saca, así, de la ambigüedad del sentir espontáneo, de motividades indescifrables que impiden transitar al pensamiento».
- La razón poética es mayéutica. «Pensar poéticamente es «revivir para ver», hacer memoria, confesión o meditación en la que se revela la persona».
- El pensar poético es «saber de experiencia humana» y, como tal, adoptará «una estructura dinámica en sustitución de la estructura estática que ha mantenido hasta ahora» (María Zambrano).
- La razón poética es un saber metódico, tiene un orden, no el cartesiano, sino «melódico», de revelación, libertad y creación.
- La razón poética es liberadora tanto de la fatalidad de la Historia, como de su absolutismo mediante la conversión de la Historia trágica en Historia ética.

Los géneros literarios que corresponden a la razón poética son calificados por la autora como formas activas del pensamiento y corresponden a *la consolación, la guía, la confesión, la poesía, la novela y la tragedia griega,* que la autora analiza brevemente. El artículo termina con un intento de introducir la racionalidad poética en la clase de filosofía, adoptando una mentalidad crítica ante la reducción racionalista, un modelo interdisciplinar del comentario de texto.

María Eugenia Hurtado Pérez

BAUTISTA, J. Y RIVERA, E. (Coords.): *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros.* Madrid, CIDE, 2000. 331 pp. ISBN: 84-369-3354-0.

El presente libro aborda la relación entre la función directiva y la programación docente, aspectos que son recogidos en la LOGSE como factores que favorecen la calidad

y mejora de la escuela. Así, se centra, como su título indica, en la *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros.*

La normativa regula que el equipo directivo, como parte integrante de la Comisión de Coordinación Pedagógica, establezca las directrices generales para llevar a cabo el proyecto curricular, coordine su elaboración y asegure la coherencia entre el proyecto curricular, el proyecto educativo y la programación general anual. Las cuestión es saber si la realidad se corresponde con lo establecido en la legislación. Para acercarnos a este conocimiento Bautista Martínez y Rivera García han llevado a cabo una investigación sobre el proceso de elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares, y la implicación de la dirección en estos procesos. Este estudio se ha realizado a partir de la información recogida en 40 centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El libro está dividido en diez capítulos que se corresponden con el esquema clásico de una memoria de investigación. Comienza con una revisión de la literatura sobre liderazgo, dirección de escuelas y currículo. En el segundo capítulo, los autores nos presentan el objetivo del estudio: analizar cómo tiene lugar la concreción del diseño curricular prescriptivo en los centros, quién participa en su elaboración, los discursos metodológicos utilizados, los estilos organizativos y de liderazgo asumidos para aplicar la normativa, cómo intervienen los equipos directivos y docentes, y las estrategias de implicación de los diferentes agentes en todo el proceso. Bajo el siguiente epígrafe, se recoge la metodología utilizada, en la que resaltamos el uso de estrategias tanto cuantitativas como cualitativas.

En los seis capítulos posteriores, se exponen los elementos analizados en el trabajo. Los cuatro primeros estudian los factores más relacionados con el proceso de elaboración del proyecto curricular; entre ellos, cabe destacar los siguientes: procedimientos de toma de decisiones de los distintos sectores implicados en su elaboración, las propuestas didácticas y metodológicas contenidas en estos documentos, análisis del contexto (características del contenido, olvidos más significativos,...) y valoración de la originalidad de los distintos proyectos estudiados. A continuación, los capítulos ocho y nueve tratan de la implicación de la dirección en la elaboración del proyecto curricular de centro. Efectivamente, analizan, por un lado, si ejerce una autoridad pedagógica o un poder político y, por otro lado, la función de la dirección en el desarrollo del currículo (mediación, adaptación interesada o evitación).

En el último capítulo, se recogen algunas conclusiones y sugerencias para reorientar el proceso de elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares. La primera de estas conclusiones refleja la existencia de una falta de formación del profesorado, debido a que los cursos sobre diseños curriculares a los que asisten utilizan un lenguaje muy burocrático, calificado por los propios docentes como *odioso*. Igualmente, se destaca el frecuente olvido de la función asesora de los expertos (especialistas, inspectores...) en la elaboración del currículo, fruto de haber puesto el énfasis en una retórica curricular artificial y tecnicista que no tiene en cuenta la práctica como base de discusión. Otro resultado que obtienen tras esta investigación es que las actividades de elaboración del proyecto curricular de centro han quedado reducidas, en algunos casos, al cumplimiento oficialista de le entrega del documento escrito. Junto a este hecho se aprecia una falta de análisis del contexto, tarea necesaria para su posterior desarrollo. Por otra parte, según los autores, el procedimiento más utilizado para su concreción ha sido copiar los objetivos generales de los reales decretos promulgados

por la Administración Estatal o del currículo oficial elaborado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (aunque algunos centros realizan algunas matizaciones en sus objetivos, una adaptación del contenido y, con menor frecuencia, una adaptación al contexto). Otros centros, simplemente, transcriben las propuestas de la editoriales que, a su vez, reproducen los objetivos formulados en los documentos del Ministerio de Educación o de la citada Consejería. En definitiva, lo que se concluye de este análisis es la homogeneidad de las propuestas y la descontextualización de los proyectos curriculares.

El libro que aquí presentamos constituye un buen trabajo que nos ayuda a conocer cómo se lleva a cabo la concreción curricular en los centros. Es una pena que este estudio, interesante para toda la comunidad educativa, no venga acompañado de una buena publicación, principalmente, debido a que la letra es muy pequeña y dificulta su lectura. Igualmente, como consecuencia de esta mala edición, la información que nos ofrecen los gráficos no se entiende bien y puede conducir a una interpretación equivocada de los datos. También echamos en falta las fuentes a partir de las cuales se han elaborado los gráficos y tablas.

Esta investigación nos acerca a la realidad educativa, ofreciéndonos una visión de lo que está ocurriendo en los centros con respecto a la elaboración y desarrollo de los proyectos curricalares. Este tipo de trabajos que ligan teoría y práctica son necesarios para darnos cuenta de que, tal vez, lo que está escrito en los papeles no se está llevando a cabo; pero también para hacernos conscientes del porqué de esta situación (falta de tiempo o de preparación, movilidad de la plantilla, dificultad del trabajo en equipo...) En conjunto, refleja cómo se lleva a cabo la concreción curricular en los centros, visión que nos ayudará a mejorar la práctica educativa.

María Nerea Calonge Martín

MUÑOZ-REPISO, M; MURILLO, F. J.; BARRIO, R; BRIOSO, M. J.; HERNÁNDEZ, M. L. y PÉREZ-ALBO, M. J.: *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos.* Madrid, CIDE, 2000, 201 pp. ISBN: 84-369-3350-8.

Si hay una palabra que puede definir este trabajo, ésta es novedad; pero una novedad construida sobre sólidos cimientos. Antes de abrir el libro nos percatamos del primer elemento novedoso: del frío color blanco, que tradicionalmente, caracterizó a la colección de investigaciones del CIDE se pasa a un colorista naranja. Un nuevo color para una longeva y fructífera colección, que en sus 15 años de existencia ha alcanzado ya los 144 volúmenes. Tras franquear la portada, se nos aparece el segundo de los elementos novedosos, esta obra es la primera de una serie dedicada a la *calidad y mejora escolar*. Representa una muestra más del esfuerzo del CIDE por potenciar el desarrollo de estos transcendentales temas. Pero, más allá de elementos externos, la verdadera novedad del libro es su temática. Ofrece uno de los primeros estudios realizados en el mundo sobre una emergente y prometedora línea de investigación, la mejora de la eficacia escolar.

La mejora de la eficacia escolar, como este trabajo muy bien define, pretende aunar los movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y mejora de la escuela. De esta forma, busca determinar qué es necesario cambiar para mejorar nuestras escuelas y cómo se debe llevar a cabo ese proceso de cambio.

Quizás el nombre elegido no sea tan atrayente como las posibilidades que abre esta nueva corriente. Y es que lo que nos traemos entre manos es una ilusión compartida por todos (docentes, investigadores,

administraciones educativas, padres, alumnos...): ¿cómo es posible mejorar la educación? Algunos pensamos que valdría la pena rebautizarla por las ideas que nos vienen a la mente al escuchar la expresión *mejora de la eficacia escolar;* sin embargo, es cierto que, al ser un movimiento que está iniciándose simultáneamente en diversos países europeos, parece adecuado adoptar una nomenclatura común; con esto, evitamos crear confusión alrededor de esta corriente aún en pañales.

Desde 1997 hasta el año 2000, ocho equipos de investigación de diferentes países de Europa desarrollaron un estudio que tenía por objeto la construcción de un *modelo europeo de mejora de la eficacia escolar;* para ello, utilizaron una doble estrategia: por una parte, analizaron las tradiciones teóricas que fundamentaban este nuevo planteamiento y, en segundo lugar, llevaron a cabo una investigación empírica consistente en el análisis de 40 programas de mejora de la eficacia desarrollados en centros de toda Europa. Este libro recoge el estudio de casos de los cinco centros españoles.

La forma de este libro no constituye innovación alguna, es decir, presenta la estructura típica de una memoria de investigación. Así, comienza con la fundamentación teórica, donde se hacen algunas consideraciones acerca de la investigación sobre *eficacia escolar,* el movimiento de *mejora de la escuela* y la nueva corriente que une ambos enfoques.

En el segundo capítulo, los autores definen qué es un programa de mejora de la eficacia escolar, definición que será clave para la selección de los casos a analizar. Dicho capítulo incluye, además, un marco para la evaluación de este tipo de programas. Dicho encuadre fue diseñado para la investigación internacional de la que parte este estudio, como base para la elaboración de instrumentos de evaluación que permitieran analizar más a fondo los programas de la muestra.

A continuación, los autores dedican un capítulo a las características del sistema educativo español que pueden estar incidiendo en los programas de mejora de la eficacia escolar. Con ello, esta investigación hace frente a una de las mayores críticas que se han hecho a los estudios sobre eficacia escolar, como es la no-inclusión del contexto nacional en los modelos usados como guía.

El libro incluye, en el capítulo cuarto, el estudio de cinco casos, delicia de los que aún no habíamos entendido lo que los expertos denominan *mejora de la eficacia escolar.* Es estupendo que este libro haya unido lo que muchas veces parece inconexo, la investigación y la práctica educativa. Además, la selección de estos casos resulta muy apropiada, ya que incluye programas llevados a cabo en distintas Comunidades Autónomas, programas surgidos en medios rurales y urbanos, y programas que pretendían objetivos muy distintos.

En el último capítulo, titulado «Lecciones aprendidas», los autores señalan algunos factores de mejora de la eficacia que se han mostrado claramente visibles en los cinco casos españoles y también aquellos factores que, aunque en teoría debían tener relación, se han revelado menos importantes. Entre los primeros, es posible citar la cultura escolar, el papel de la dirección, la organización escolar, la planificación del proceso de cambio, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el estímulo o presión externa y las experiencias previas de innovación; entre los segundos , el apoyo de agentes externos de cambio, la implicación de los alumnos y la implicación de los padres. Puede intuirse que, en el futuro, estos últimos factores podrían tener también una gran incidencia dentro del contexto español, al ir cambiando las condiciones estructurales de los centros y avanzar en la cultura del cambio. Además, en alguno de los casos estudiados ya se han hallado indicios de su influencia positiva.

No cabe duda de que este libro será una herramienta muy útil para todos aquellos

que trabajamos modestamente por conseguir una mayor calidad de la educación. En este sentido pensamos, en la misma línea que los autores, que aún hay mucho que hacer para optimar la calidad de nuestros centros docentes: entre otras cosas, favorecer una mayor implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar los canales de participación de los padres en el centro; aunque es indiscutible que este estudio ya augura un buen comienzo.

Ángela Lacruz Álvarez de Sotomayor

VV. AA.: *¿Todos los caracoles se mueren siempre?* Madrid, Ediciones de la Torre, 2000, 320 pp. ISBN: 84-7960-278-3.

Esta obra es el resultado de una investigación realizada con una muestra representativa de padres (87), maestros (123) y orientadores (27), empleando, para ello, la técnica de la entrevista. Se pretende de esta manera obtener información acerca de los medios más habituales de los niños en la etapa infantil, centrándose, en particular, en la muerte y en cómo se afronta este tema en los ámbitos familiar y escolar.

Los resultados obtenidos justifican sobremanera este trabajo, ya que las respuestas dadas por estos colectivos resultan inadecuadas o insuficientes, observándose una tendencia a evitar el tema o a emplear «mentiras piadosas». De hecho, en los diálogos que los autores mantuvieron con padres, maestros y orientadores, éstos se mostraban vulnerables por la falta de una información específica sobre el tema.

Uno de los interrogantes que plantea esta investigación, y que constituye uno de los pilares de este estudio, se lanza en las primeras páginas del libro y hace referencia a por qué las escuelas no educan para la muerte si es un aspecto que forma parte de la vida cotidiana. Esta pregunta constituirá el punto de partida y de reflexión de estos autores.

El libro pretende rellenar este hueco a través de los temas transversales, siendo este tema, en concreto, por su profundidad y dimensión, el eje transversal que impregnará al resto de transversales. También se señala la conveniencia de ir introduciéndolo desde las primeras edades, con lo que se contribuiría a proporcionar la educación integral que propugna esta etapa educativa.

Esta obra pretende ser:

- Enriquecedora: favoreciendo la reflexión de padres y profesores.
- Útil: introduciendo el tema en las distintas etapas educativas y en los distintos diseños y desarrollos curriculares, desde una triple perspectiva: preventiva, formativa y paliativa.
- Innovadora: ya que pretende la normalización de un tema tan cotidiano como es la muerte, mediante propuestas adaptadas a las distintas edades. De esta manera, los niños la verán como un tránsito natural en los seres vivos, evitando el miedo y la angustia que normalmente genera.

Para ello, el libro cuenta con una amplia fundamentación teórica y práctica. Dentro de la justificación teórica, los autores parten de la idea de la muerte como tema tabú en la educación, como lo fue durante mucho tiempo la educación sexual. Así, a pesar de estar íntimamente unida a la vida, con su presencia a diario en los medios de comunicación, con la gran apertura y flexibilidad educativas, con el desarrollo en la escuela desde lo cotidiano y la importancia de la prevención, nadie nos enseña a encontrar el carácter *autodidáctico* de la muerte, quizá por un mal aprendizaje de fondo, que se ha ido transmitiendo de generación en generación, en que se ha asociado la muerte con el dolor y el sufrimiento, y ha sido oscurecida con ritos y creencias escasamente fundamentadas,

concepción que considera la muerte más ligada a otras áreas como la medicina y la filosofía, y que subraya su carencia de sentido educativo.

Consideran que si no se incluyen en las aulas el tema de la muerte como contenido global y ordinario no se está enseñando a vivir completamente, ya que esta cuestión da un nuevo enfoque a nuestra vida y la reorienta, confiriéndole mayor plenitud. Proponen, para ello, una didáctica de la muerte que no se centre sólo en la integración del dolor, sino que lo prevea y prevenga, implicando una reflexión previa y en profundidad por parte del profesorado.

Ante esto, se plantea la pregunta de por qué debería abordarse este tema a edades tan tempranas. Como ellos mismos señalan, el gran didacta Comenio ya afirmaba que se podía y debía enseñar los rudimentos de todos los saberes adultos en los primeros años. Además, debemos tener presente que los niños de 2 a 6 años ya juegan y hablan de la muerte. Este tema, como cualquier otro, sufre una evolución, adquiriendo en el segundo ciclo de educación infantil un mayor grado de conceptualización, surgiendo el miedo a la muerte y la idea de pérdida y abandono que ésta supone.

Las propuestas preventivas que se plantean intentan abordar el tema teniendo en cuenta el nivel de desarrollo del niño y empleando un método lúdico para ir generando las primeras representaciones mentales, que servirán de base para profundizar sobre esta cuestión en años posteriores. Se recoge gran variedad de propuestas metodológicas: se presenta la idea del ciclo de la vida a través de distintos talleres, se leen cuentos en los que aparece reflejada la muerte, se celebran fiestas *(el Día de los moridos, el Entierro de la mascota...),* se van superando los miedos mediante la realización de dramatizaciones, se organiza una escuela de padres para inculcar hábitos de prevención y atención de enfermedades y accidentes...

Posteriormente, se recoge una amplia lista de recursos educativos para abordar del tema, centrándose en el empleo de obras de arte y se dan unas pautas muy generales sobre el tratamiento paliativo en la escuela infantil, esto es, cuando el niño tiene una experiencia directa con la muerte. Finalmente, en el capítulo *Dichos, hechos y trechos,* incluye textos, refranes e ideas que inducen a la reflexión de los maestros.

Considero que se trata de una propuesta decidida, arriesgada y novedosa, pero que requiere aún ser pulida y completada. Sin embargo, creo que a través de la lectura de esta obra se alcanzan los objetivos propuestos por los autores de favorecer la reflexión y generar procesos de investigación/acción en las escuelas.

Isabel López Gutiérrez

CARRERA GONZALO, Mª. J.: *Evolucionar como profesores: diálogo, formación e investigación.* Granada, Comares, 2000, 292 pp. ISBN: 84-8444-189-X.

A diferencia de otros países, y debido a la escasez de oferta de puestos de trabajo, no existe en España preocupación por retener a los docentes en la profesión, pero sí preocupa su mejora personal y profesional, porque se reconoce su posición privilegiada e inexcusable en la consecución de una enseñanza de más calidad. Esa despreocupación por el problema del abandono de la profesión puede conducir en algunos casos a que se seleccione para la enseñanza a personas para las que la profesión es sólo «algo que hay que hacer», algo a lo que obliga el salario recibido o la conservación del puesto de trabajo, pero que no se realiza con la satisfacción de quien gusta –y hasta se regodea– del con-

tacto con los estudiantes, con la escuela y con sus complejas problemáticas; algo, en fin, desconectado de la vocación, en el sentido en que Tenorth la ha considerado como una de las seis dimensiones esenciales del papel del profesor. Pero la sociedad reclama que se garantice a los usuarios la competencia de todos los miembros de la profesión, es decir, que estén verdaderamente preparados para ejercer la profesión de forma responsable y realmente comprometidos con el bienestar de sus clientes. Se trata de conseguir profesionales que posean el conocimiento suficiente y las habilidades necesarias para encontrar en cada momento el mejor curso de acción y que acepten como primera obligación la satisfacción de los protegidos, o sea, profesionales imbuídos de un espíritu indagador y comprometidos con una conducta ética. Se trata, en fin, de disponer de profesionales de la enseñanza que unan a un conocimiento especializado un exquisito dominio de la práctica.

Hoy se manejan términos que pretenden describir al profesor como profesional –vocablos como *profesionalismo, profesionalización* y *profesionalidad* que tienen relación con profesión–, se distinguen diversos tipos de profesionalismo y se aboga por un profesionalismo postmoderno o se defiende la competencia didáctica como alternativa (Englund), situando así el énfasis sobre el contenido de la educación y la actitud del profesorado en relación con él, así como sobre los contextos que le dan significado idiosincrásico. Aquí se encuentra perfectamente ubicado el concepto de profesor reflexivo y problematizador sobre el contenido, pero también sobre las intenciones que subyacen al currículo. Cada vez más se reclama –y en parte se delega– mayor poder en el profesor, al saberle a un tiempo propietario y usuario del conocimiento, un conocimiento *para, en* y *de* la práctica (Cochran-Smith y Lytle), un conocimiento que es a la vez formal y práctico, situacional, idiosincrásico e intuitivo, y que la permite actuar como artista capaz de usar adecuadamente la reflexión y la intuición. Un profesor cuyo centro de gravedad se encuentra situado en al práctica reflexiva y en la investigación-acción. Lo que, en este sentido, el profesionalismo debería significar es que el profesor posea libertad de juicio sobre los problemas de la enseñanza, compromiso con propósitos morales y éticos, con el aprendizaje continuo, con las culturas de colaboración y con el servicio al estudiante, y el reconocimiento de la complejidad de su tarea, que reclama una atención en consonancia. Es ya inmemorial la aspiración de los docentes a una mejora de su posición social como profesionales de la enseñanza. Las batallas por la consecución de nuevos territorios se vienen sucediendo con una constancia no desprovista de altibajos; se lucha no sólo por los salarios, sino por el conocimiento y, en general, por el prestigio tanto en el ámbito científico y académico como en el social. Consecuentemente, el interés por el profesor, como motor esencial de esa gran maquinaria que es la enseñanza, se ha incrementado en las últimas décadas, no únicamente en el campo de la investigación, sino también en el político. Sirva de ejemplo reciente el hecho de que en el organigrama de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades figure un Instituto de Formación del Profesorado que pretende coordinar, en el ámbito nacional, la formación permanente de los profesores. El desarrollo profesional se ha convertido así, en los últimos tiempos, en el punto de mira de los gobiernos, de las autoridades de las distintas administraciones, de los directivos y, cómo no, de los propios docentes.

Esta necesidad de disponer de excelentes profesionales o –si se quiere– de profesores didácticamente competentes hace verdaderamente relevantes los estudios sobre el profesor y su formación. Es este sentido, el libro de Mª José Carrera se nos aparece como una excelente aportación al campo del desarrollo profesional del docente; significa –como se afirma en

el premio– el «tránsito de un educador desde la artesanía a la profesionalidad en los asuntos de enseñanza». Estructura la obra en tres partes con diez capítulos; tres partes en las que nos va dibujando *el crecimiento del profesor,* desde las primeras pinceladas de su «aprender a enseñar» a los gruesos y potentes trazos de su desarrollo profesional continuado –por el cambio y la innovación, por la reflexión y la colaboración, y con el apoyo de las nuevas tecnologías–; la poderosa fuerza de *la investigación-acción* capaz de demoler las afianzadas prácticas docentes, cambiando las culturas profesionales y asentándolas en principios morales y éticos, e insertándolas en la propia institución educativa, que las asume como filosofía propia, y, finalmente, el asentamiento en contextos, políticas y sugeridoras prácticas informadas.

A partir de los conceptos de *profesionalidad, profesionalismo* y *calidad educativa y profesional,* la autora –en el primer capítulo– levanta los cimientos sobre los que construir el aprendizaje continuo del profesor a lo largo de su carrera; dibuja con fluidez el devenir del profesor (desde una visión como técnico a otra como intelectual político, pasando por la consideración artística de su hacer profesional) y muestra con mano firme los diferentes modelos formativos que harán del aprendiz de profesor un humanista, creativo y emocionalmente competente. El hacerse profesor se contempla, desde luego, como tarea continua e inacabada; por ello Carrera prosigue en su segundo capítulo por los inextricables vericuetos de la mejora, una superación que no sólo ha de ser individual sino también de la clase y de la institución educativa, porque no se puede entender la mejora del profesor sin un desarrollo institucional correlativo. Para ello, se propone un tipo de profesor entendido como eterno aprendiz, apoyado por un fuerte liderazgo y por una cultura colaborativa capaz de construir comunidades comprometidas con el desarrollo y la emancipación. A lo largo de los dos capítulos siguientes, fija su atención en tres instrumentos ineludibles en la construcción del edificio educativo; primero, el multiuso –sea para la utilización de un solo individuo o colaborativamente– aparato de la reflexión con el que se construye todo el andamiaje para la práctica innovadora, la construcción de unos valores componentes de culturas potenciadoras que faciliten la formación de la identidad como educadores, pero también como miembros de una institución «aglutinadora de profesionales». Aquí, la autora nos describe los hitos esenciales en el desarrollo de un marco para la práctica reflexiva y recoge un amplio ramillete de estrategias apropiadas para el moldeamiento del proceso reflexivo en docentes. Y todo ello, en segundo lugar, enmarcado en la multidimensionalidad de un contexto propicio para provechosas simbiosis de ideologías diversas, concepciones diferentes, valores no pocas veces encontrados, creencias dispares, intereses dispersos... Escenarios para interrelaciones vivificantes y enriquecedores encuentros, verdaderas comunidades indagadoras dimensionadoras de lucrativos cambios. La autora explicita formas de consecución de profesores e instituciones en los que la colaboración sea no sólo un instrumento sino casi una religión, «una alquimia, que hace posible unificar ilusiones e intereses, lo personal y lo social, procesos y metas, conflictos y comprensión, capacidad creadora y creatividad grupal». Como remate, la ineludible, reforzadora y esencial «maquina compuesta», conocida con el genérico apelativo de *nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Se refiere Carrera al enorme potencial que se vislumbra en la aplicación de las nuevas tecnologías y los medios novedosos en la enseñanza, dirigiendo sus dardos a la significación que todos estos resortes tienen en el ámbito

formativo de profesores en sus nuevos papeles de prácticos, reflexivos y compañeros profesionalmente solidarios.

Los tres capítulos que conforman la segunda parte del libro enhilan el entrañable tópico (para la autora) de la investigación-acción. En el capítulo quinto, nos presenta un nuevo perfil de profesor como agente de innovación y la investigación-acción como modelo adecuado para la renovación capaz de emancipar a los individuos, a la par que aspira a una reformulación del contexto en la pretensión de una nueva cultura idónea para impulsar los procesos de cambio; una cultura propiciadora de un ecosistema «de aprendizaje y comunicación genuinos» en que los diferentes profesionales que trabajan encuentren el terreno fértil en el que sembrar sus acciones facilitadoras, conducentes a la construcción de una verdadera comunidad de aprendizaje, una tierra abonada en la que germine, con cierta facilidad, la semilla del cambio promotor de la mejora a la vez que destructor de barreras, dilemas y dificultades. Prosigue su tarea de mostración de las interioridades del constructo recorriendo con afán de totalidad y pulcritud, en el sexto capítulo, las diferentes perspectivas desde las que ha sido entendido y analizado el concepto (visiones técnica, práctica y emancipatoria) y la manera en que se ha contemplado históricamente, haciendo un barrido que abarca su génesis en los escarceos de Collier y los trabajos de Lewin, las corrientes británica, australiana, norte y latinoamericana y, cómo no, las aportaciones españolas. Todo ello como exordio a un intenso deambular entre acuciadores interrogantes que la actualidad suscita sobre el pasado de la investigación-acción y su potencialidad presente y venidera, en aras de una mejor política escolar y del asentamiento de una cultura no sólo profesional sino además social, con un fuerte compromiso ético. Y acaba la tríada con un profundo análisis del pluridimensional vocablo *institucionalización,* asentado en prácticas innovadoras escudriñadoras de la mejora de las instituciones educativas, de la enseñanza que en ellas se imparte y de los profesores que han de llevarla a buen puerto; perquiere su identidad por el cuestionamiento sobre su presencia/ausencia en los procesos de cambio y sobre su posible solapamiento con la activación de dichos procesos y lo solida en la escuela, supuesta unidad de cambio; y, desde ese campo, descubre la investigación como instrumento poderoso que ayude a «desvelar el misterio sobre los procesos de institucionalización» y se lanza a la búsqueda de indicadores que definan las condiciones básicas sobre las que asentarla. Describe entonces proyectos experimen- tados de institucionalización del cambio, señala perspectivas aclaradoras y, por último, deslinda el papel que les toca representar en la institucionalización de innovaciones a dos agentes de primera fila: líderes y asesores escolares.

La última parte de la obra se canaliza (capítulo octavo) por los escurridizos, intrincados y selváticos senderos serranos de la política, que descienden desde la cima de la LOGSE, transita por los diferentes estratos promotores de formación y transcurre por las laderas bajas de los centros de profesores hasta llegar a las tierras llanas de los centros de formación, innovación y recursos educativos. Es ahora cuando aparecen los facilitadores del cambio, centrando el discurso en el significado que la política asigna al asesor y a su propia formación en este nuevo ámbito –una y otra vez formulado y reformulado– para terminar en la imprescindible e inexcusable tarea de evaluar planes y programas de desarrollo profesional y lanzar una imperiosa invitación a afanarse en explotar todo el potencial de la transformación del centro

escolar hasta conseguir una verdadera comunidad educativa. La autora dedica el capítulo noveno a describir el estado del desarrollo profesional del profesorado en la comunidad valenciana, desde la información acumulada en nueve claves encastradas en foros de estudio e investigación nacionales: centro, demografía, agentes, condiciones, participantes, diseño, ejecución, tendencias y evaluación. Y termina su obra con un capítulo, el décimo, que tiene como centro de gravedad la nebulosa figura del asesor escolar y su papel en la compleja y difícil tarea del desarrollo profesional y personal de los profesores, en la implantación de modelos de indagación y colaborativos, en proyectos de formación y en la construcción de sus propios programas de crecimiento.

Estamos, en definitiva, ante una obra que rezuma conocimiento y erudición manifiestos, claramente, en la vasta y actualizada bibliografía que la autora ha bebido con delectación –casi con una ansiedad rayana en la gula–; una obra en la que ha conseguido condensar, en una labor casi de encaje de bolillos, toda la riqueza que efluye del campo del desarrollo profesional del docente, ese ámbito de estudio e investigación en que el profesor se ha convertido en el principal protagonista, cambiando su papel de ejecutor de mandatos emanados de agencias externas por otro en que es él –junto a sus colegas y estudiantes– el constructor de una teoría práctica, emergente de su propio hacer profesional; una obra en la que permanece siempre latente la necesidad perentoria de estimulantes cambios que den nueva vida a la tarea de enseñar y el acuciante interés por una cultura colegiada, más posibilitadora sin duda que la individualidad acostumbrada. En fin, una obra que –como afirma el prologuista– «activa la capacidad de reflexionar».

Pedro S. de Vicente Rodríguez

LADRÓN DE GUEVARA LÓPEZ DE ARBINA, E.: *La conformación del sistema educativo en Álava (1860-1936). Centralización y Foralismo.* Álava, Diputación Foral de Alava, 2000, 285 pp. ISBN: 84-7821-428-3.

Las últimas tendencias de la historiografía educativa española se enmarcan en investigaciones de historia local y regional que tienen como finalidad proporcionar un mayor conocimiento sobre cada uno de los territorios regionales que conforman el mosaico español. La proliferación de estos estudios regionales en la actualidad viene a compensar, de alguna manera, el centralismo predominante de la historiografía tradicional. En este sentido tenemos el gusto de presentar la obra de Ernesto Ladrón de Guevara, que nos ofrece un estudio sobre la *génesis* y origen del sistema educativo de la región alavesa, editada por la Diputación Foral de Álava. Comprobamos, una vez más, otro de los rasgos que caracterizan a estas monografías como es el apoyo y respaldo recibido por las propias instituciones locales y regionales. Su finalidad consiste en dar a conocer aquellos trabajos que proporcionen estudios históricos relacionados con los orígenes de su región. En cualquier caso, resulta de gran interés esta obra porque el autor construye la configuración del sistema educativo alavés y sus implicaciones con el gobierno central y el gobierno foral.

El autor nos ofrece la historia de la administración educativa alavesa y para ello utiliza todo tipo de fuentes que enriquecen y dan consistencia a la obra. Acude a distintos documentos legales, debates políticos, datos estadísticos, informes de inspección, actuaciones de otras instituciones y entes, como la Iglesia, memorias de

maestros, archivos municipales y provinciales, noticias y opiniones de prensa, testimonios orales, entre otras.

Como es bien sabido, la configuración de los sistemas educativos nacionales siempre ha venido acompañada por la constitución de los Estados nacionales. Desde esta premisa, el autor trata de vislumbrar cómo fue configurándose el subsistema educativo alavés a partir de la formación del sistema educativo nacional pero, sobre todo, lo que nos parece de especial interés es el reflejo de las disonancias, las tensiones y la evolución que tuvieron lugar en el período establecido.

A lo largo de setenta y seis años, el autor aborda la consolidación del sistema educativo nacional desde la *ley Moyano* hasta la Guerra Civil española. Por otra parte, también nos proporciona todos los vaivenes forales y su incidencia en las tensiones producidas entre el centralismo y el foralismo, reflejadas en las principales actuaciones educativas. Se dirige a todos los niveles educativos (enseñanza primaria, secundaria, profesional y universitaria) e instituciones (públicas y privadas), así como a entidades de carácter no formal (Ateneo cultural, asociaciones, etc.). Por este motivo, y más tarde por otros, podemos afirmar que nos encontramos con una obra completísima, al abarcar todos los ámbitos y niveles educativos.

Vayamos paso a paso describiendo las principales cuestiones planteadas en el libro, cuyo eje vertebrador se ajusta al espacio temporal establecido en la obra, dividido en cinco capítulos que, a su vez, subdivide en cuatro etapas.

Esta investigación se inicia con el contexto de la *ley Moyano* y su influencia en la realidad escolar alavesa, que fundamentalmente se dirigía al desarrollo de la instrucción primaria por parte de distintas instancias locales, administrativas y fundaciones sociales. Tras la revolución septembrina, el espíritu liberal se propagó por la ciudad de Vitoria, en oposición a la provincia de Álava donde predominaba el carlismo rural. En la capital tuvo una gran influencia la filosofía institucionista –krausismo– y se favoreció en este clima la creación de la Universidad literaria y el Ateneo cultural.

Según avanzamos en la estructura cronológica de la obra, se observa que en el último cuarto de siglo es donde se produce el conflicto entre el centralismo y el foralismo. El turno de partidos promovido por Cánovas trajo consigo una gran inestabilidad en las decisiones político-educativas que culminaron con la abolición foral. En ese análisis es donde el autor presta más atención. Le interesa reflejar las tensiones producidas entre las fuerzas centrífugas, de carácter conservador, que reclamaban la recuperación de los derechos forales, cuya pretensión era el control de un sistema escolar autorregulado, y las fuerzas centrípetas –de talante libera– que trataban de configurar un régimen centralista basado en la uniformización del sistema educativo nacional.

Con el comienzo del siglo XX se produce mayor interés por la consolidación del sistema educativo nacional que por los subsistemas educativos que comenzaron a perfilarse en el siglo anterior. Empiezan a producirse los enfrentamientos interprovinciales provocados por el nacionalismo vasco y tendencias segregadoras que fueron conformándose a finales del siglo anterior. Asimismo, se señalan los intentos de autonomía universitaria que se fueron produciendo, la mejora de las condiciones de los maestros, la conservación de la red escolar establecida de forma precaria, etc.

Este recorrido culmina con la II República y sus principales repercusiones educativas que incidieron en la provincia alavesa: universalización de la educación, reformas educativas, así como el cambio de filosofía educativa. Resulta de gran interés este capítulo porque el autor pone de manifiesto los enfrentamientos producidos

por los intentos de consecución de un estatuto de autonomía vasca y por el marco general legislativo, poco influyente en Álava, debido a su estructura territorial, demográfica y cultural. No obstante, conviene señalar que el análisis de estas influencias se centra más en la ciudad de Vitoria que en el resto de las localidades, a juzgar por su singularidad y su especificidad.

No quisiéramos pasar por alto algunos de los resultados que se desprenden de esta investigación y que el autor nos detalla minuciosamente en las conclusiones de su trabajo.

Las instituciones educativas alavesas (foral, municipal y central) se caracterizan por tener unas relaciones de buen entendimiento y colaboración. Sin embargo, existe un gran interés por parte de las instancias forales de organizar y controlar la enseñanza. En la ciudad de Vitoria se produce una singularidad local de tendencia liberal, el Ayuntamiento vitoriano desarrolló y promocionó iniciativas educativas de gran alcance y repercusión. El autor afirma que hasta 1912 Álava contó con un subsistema educativo autorregulado por las instituciones alavesas. La Diputación siempre se inclinó por un sistema educativo propio, tal es el caso de las escuelas normales, el instituto, la escuela de artes y oficios, la escuela práctica de agricultura, así como los intentos de establecer un distrito universitario vasco y la formación profesional de la mujer. Todas estas iniciativas son ejemplo de los comienzos del autonomismo vasco que iban cuajando a medida que se consolidaba el sistema de relaciones entre las tres provincias aforadas (Álava, Guipúzcoa y Vizcaya). Sin embargo, aunque estas tres regiones coordinaron actuaciones para evitar la centralización del Estado liberal en la formación de un sistema educativo unitario, no pretendieron constituir un ámbito propio de decisión, de carácter autónomo o nacional-vasco, hasta 1918. Esta situación provocó ciertas controversias entre las fuerzas que propugnaban un ámbito propio nacionalista y las que buscaban la reintegración de los fueros del estado anterior a su abolición por Cánovas. En consecuencia, reclamaban la reincorporación de las instituciones privativas de carácter foral, tal y como planteaba la región de Álava. Por tanto, la provincia alavesa tuvo un funcionamiento autónomo y singular que predominó a lo largo del período estudiado.

Otro aspecto a tener en cuenta es el producido por el enfrentamiento entre los poderes foral y central, característicos de todo el territorio vasco, y las tendencias centralizadoras y uniformadoras en materia educativa. Valga de ejemplo la selección y retribución de los maestros por parte de las instancias locales y forales. La Diputación llegó a crear un grupo propio de maestros provinciales, con el fin de asegurar la moral cristiana en las escuelas, el control ideológico y la pervivencia de un sistema dirigido, expresamente, desde el sistema foral. Esta pretensión de control y supervisión del magisterio representaba una firme oposición a la centralización educativa, por parte de las tendencias foralistas, debido a que se utilizaba como un instrumento de control ideológico.

Todo ello trajo consigo el interés local por conservar una red de escuelas pequeñas diseminadas por toda la región, en una situación escolar precaria, predominando la tendencia cuantitativa respecto de la cualitativa. No obstante, aunque el entramado institucional alavés, caracterizado por una fuerte cohesión y descentralización, facilitó la estimulación de políticas de escolarización por toda la región, el autor advierte que no se comprueba ningún crecimiento económico, a excepción de la ciudad de Vitoria, donde se crearon algunos servicios, comercios e industrias de escasa relevancia. Por tanto, su finalidad debía perseguir otros objetivos de carácter

político, que viene a enlazar con la anterior conclusión, destinados a controlar social e ideológicamente a la población alavesa. En cualquier caso, la escolarización de la población alavesa estaba constituida en su inmensa mayoría por escuelas incompletas debido a las características demográficas de esta región. También destaca el autor que la escolarización en instituciones privadas sólo llegó al 15% aproximadamente de la oferta escolar en este período. Otro de los rasgos a destacar es el gran absentismo escolar provocado por la sociedad rural que obligaba a reclutar a todos los miembros de la unidad familiar para paliar la economía de subsistencia reinante.

En cuanto al sistema de financiación se puede decir que a partir de la *ley Moyano,* y posteriormente, en 1900, no existió una intervención directa del Estado en materia educativa. Sin embargo, el autor señala el *Arreglo de 1912* por ser uno de los acuerdos más flexibles y eficaces desde una doble polaridad, ámbito foral y centralismo uniformador que caracterizaron los movimientos financieros de la enseñanza.

Otra de las constantes del sistema educativo alavés es el descenso del analfabetismo durante el primer tercio del siglo XX, reduciéndose casi a la mitad en 1920 (13,2%) y en Vitoria llegó a descender al 4,4%. Pero, sin duda, la etapa republicana contribuyó a una reducción importante de la tasa a un 8% de analfabetos en toda la provincia alavesa, con motivo del aumento considerable del número de maestros y maestras (25%).

Ladrón de Guevara también estudia el currículum de la primera enseñanza y la organización escolar, detectando su implicación como instrumento mediador de la política ideológica imperante. En la mayor parte de la región alavesa, el objetivo de la educación consistía en formar personas sumisas, dóciles al orden establecido, con una fuerte moral cristiana e instruida en los principales rudimentos escolares de la lectura y escritura. Sin embargo, la instrucción primaria para la burguesía liberal vitoriana perseguía otro objetivo, debía posibilitar el acceso a los estudios profesionales y utilitarios, en función de la industria y los servicios. Los métodos empleados favorecían el aprendizaje memorístico y el sistema de enseñanza que se aplicaba era el simultáneo. Las materias impartidas de carácter general eran lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana. La tendencia predominante curricular alavesa estaba fuertemente influida por la Iglesia. De ahí que en gran parte de la provincia se advierta una gran tradición religiosa, condicionando los fundamentos doctrinales e ideológicos de la educación alavesa, a excepción de la ciudad de Vitoria donde cuajó el sentimiento liberal y republicano.

Entre las experiencias singulares que se llevaron a cabo en la región alavesa, el autor señala la Escuela del Ave María de Araya basada en el modelo granadino de Andrés Manjón y la Escuela del Salvador de Amurrio, dirigida a la reeducación de niños y jóvenes, con una fuerte orientación psicopedagógica. Resulta curioso que en la primera experiencia el autor acuda a las fuentes orales (ex-alumnos) para documentarse mejor sobre la realidad llevada a cabo en esa escuela.

También nos ha parecido relevante el proyecto de creación de la Asociación Alavesa para la enseñanza de la mujer, en 1879. Esta institución tenía la intención de crear una escuela de comercio y otra de institutrices para señoras. Ello supuso, a nuestro juicio, un avance considerable para la mujer alavesa por las salidas profesionales que le ofrecían, facilitando su incorporación al mundo laboral. Aunque, como advierte el autor, más bien se quedó en una manifestación de intenciones porque no existe constancia de que se llevara a cabo.

En relación con cuestiones formales, podemos decir que la lectura de esta obra se ve amenizada a lo largo del texto gracias a la inclusión de algunos grabados, gráficos,

ilustraciones y fotografías en blanco y negro. También resultan de gran interés las tablas estadísticas que nos arrojan cifras sobre el número de escuelas, inventarios escolares, población, alfabetización, así como presupuestos económicos que logran cuantificar con gran precisión la situación escolar alavesa real. Como en todo trabajo que se precie se ha encontrado alguna errata que debería ser corregida de cara a siguientes ediciones para evitar confusiones, nos referimos a la relación de cursos académicos que aparecen en las tablas XXI y XXII (p. 113).

Por otra parte, como investigadora en este ámbito de la Historia de la Educación española, celebro y agradezco la gran documentación aportada y consultada en los principales archivos de la provincia: Archivo provincial de Álava, Archivo municipal de Vitoria-Gasteiz, Archivo o fondo histórico, así como otros archivos de diversos municipios y localidades, etc. Todo ello ha debido suponer una gran dedicación y esfuerzo por parte del autor, que se traduce en muchas horas de trabajo para dar cuerpo y consistencia a una brillante obra donde se demuestra la maestría y habilidad investigadora del autor.

Una vez comentados sus principales contenidos y algunos aspectos de carácter formal, nos gustaría valorar esta obra como un estudio muy completo, bien trabajado y documentado en que el autor nos introduce en los orígenes de la configuración de ciertos problemas producidos en el estado actual de la autonomía vasca. Situación que ha de ser entendida desde la perspectiva histórica para comprender la complejidad de los procesos autonómicos en materia educativa. Por ello, pensamos que estamos ante una obra de candente actualidad, muy bien fundamentada y argumentada tanto en la formulación de sus hipótesis como en la elaboración de las conclusiones a las que llega.

Teresa Rabazas Romero

WRAY, D. y LEWIS, M.: *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid, Morata, 2000, 192 pp. ISBN: 84-7112-436-X.

Los autores parten de la pregunta que muchas personas –vinculadas a la educación, pero que desconocen lo que ocurre en las aulas de los alumnos de 7 a 11 años– se plantean: ¿cómo se desarrollan las destrezas en la lectura y en la escritura de los niños una vez que han adquirido la competencia en «lo básico»? Y añaden una segunda cuestión vinculada al título del libro: ¿qué eficacia tiene la interacción de los niños con los libros de no ficción?

A partir de este inicio, el trabajo de los autores se distribuye en 11 capítulos que se presentan de una manera absolutamente didáctica. El lector sabe en el primer párrafo de cada capítulo lo que va a encontrar en él, y en el último, la conclusión de lo expuesto.

Los autores comienzan con una pequeña síntesis de estudios, investigaciones e informes sobre lectura y escritura infantil (de 7 a 11 años), y señalan los problemas que detectan en este campo: la escasa variedad y calidad de la interacciones de los niños de estas edades con todos los tipos de lectura, la enseñanza fragmentaria que reciben cuando utilizan la lectura como medio de aprendizaje en una amplia variedad de contextos curriculares, las dificultades que tienen para manejar la información, es decir, para determinar, localizar y utilizar eficazmente fuentes de información escrita –por ejemplo en las bibliotecas– y las dificultades que encuentran los profesores para valorar el progreso de los niños en este uso ampliado de la lectoescritura. Los autores describen sucintamente estos problemas con los que es difícil no coincidir.

Posteriormente presentan lo que, según ellos manifiestan, da origen al libro: el

proyecto EXEL (Proyecto Exeter de Desarrollo de la Lectoescritura; Exeter Extending Literacy). Exponen las ideas clave que mueven el proyecto cuyo objetivo final es la elaboración de materiales que ayuden a los profesores a desarrollar con mayor eficacia la lectura y la escritura de sus alumnos y, al mismo tiempo, que les proporcionen recursos para enseñar directamente determinados aspectos del tratamiento de la información, mediante actividades auténticas y motivadoras para los niños. Por último, orientan sobre estrategias con las que los profesores pueden hacer evaluaciones contextualizadas de las capacidades de los alumnos en la búsqueda y comprensión de la información.

Los autores analizan la situación de la lectoescritura en la educación primaria a partir de lo que opinan los profesores que han participado en el *proyecto EXEL*. Comprueban que se ha producido un cambio importante en la práctica docente. Constatan la gran importancia que el profesorado concede a la lectura y escritura de los alumnos, así como la presencia en las aulas de mayores recursos destinados a la lectura. Sin embargo, en este análisis se ponen de manifiesto una serie de problemas, como los relacionados con los niños con diversas necesidades especiales, la escasez de tiempo durante la jornada escolar, la falta de experiencia docente específica y la presión de los padres, además de problemas concretos de los niños, como la falta de motivación, la pobreza de vocabulario, etc.

Los autores conectan la enseñanza de la lectoescritura, plasmada en el *proyecto EXEL*, con las ideas básicas sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje. Se centran, fundamentalmente, en las cuatro frases del proceso de enseñanza que Vygotsky designa como «la zona de desarrollo próximo»: demostración, actividad conjunta, actividad apoyada y actividad individual, así como en su traducción en la «enseñanza recíproca»: resumen, preguntas, aclaración y predicción.

En el libro se dedica toda la primera parte de unos de los capítulos a señalar las dificultades que conlleva el diseño de modelos para la comprensión, entre los que destacan los de Wray (1985), Tann (1988) y Marland (1981). En la segunda parte, los autores exponen el diseño del modelo creado a partir de las reacciones observadas en los profesores que utilizaban el marco previo que ellos mismos elaboraron para ayudarles en su trabajo en el aula. Este modelo se denomina *EXIT (Extending Interaction whit Texts; Extender las Interacciones de los Textos)*.

El modelo consta de 10 fases que no tienen por qué seguirse de forma lineal: activar los conocimientos previos, fijar los objetivos, localizar la información, registrar los datos, evaluar la información, ayudar a la memoria, y comunicar la información.

Cada una de las fases es analizada por los autores que, además, desarrollan una serie de estrategias para conseguir que los alumnos se impliquen en cada una de ellas, demostrando con ello que dichas fases no siguen un orden y no son interdependientes, ya que el proceso de la lectoescritura es demasiado complejo para que eso sea posible.

Para activar los conocimientos previos, los autores proponen la realización de debates, tormentas de ideas, mapas conceptuales y tablas KWL (*Know, Want, Learn*; Saber, Querer, Aprender) (Ogle, 1989) que podrían resumirse en: ¿qué sé?, ¿qué quiero saber?, ¿qué he aprendido?

Para alcanzar ciertos objetivos se requiere la formulación previa de preguntas. Los autores examinan diversas estrategias para animar y ayudar a los alumnos a que formulen dichas preguntas sobre un tema. Señalan que la capacidad de formular las preguntas adecuadas es tanto un proceso fundamental como una destreza vital para el aprendizaje, aunque son conscientes de que esta fase requiere mucho tiempo del que carece el profesorado, si ha de cumplir con la enseñanza del currículo marcado.

Localizar información supone indagar sobre el significado de los textos y comprenderlos. Para ello se proponen una serie de actividades que potencian la lectura minuciosa del texto, la lectura rápida y superficial o la lectura en grupo o en parejas. Entre esas actividades están las relacionadas con el uso de índices, *clozes*, ordenación, recomposición, marcado, subrayado y resumen de los textos. Otras actividades son las de señalar la idea principal, poner notas al margen, realizar tablas, pictogramas, gráficas y diagramas.

«Pensar en voz alta» de manera sistemática puede producir efectos importantes en la capacidad de los alumnos para comprender lo que leen. Se trata, en este caso, de que sea el profesor quien lo haga y que, mediante sus comentarios en voz alta sobre lo que lee, exprese qué es lo que hace cuando comprende o no consigue comprender algo. Imitar al profesor, junto a la utilización de un diagrama metacognitivo, la toma de notas con ayuda de tablas como la KWL, la narración de lo que se ha aprendido a través de exposiciones orales o de la creación de libros, puede ayudar al alumno a controlar la comprensión.

Los autores consideran que, si se acepta la definición de que la alfabetización consiste en dominar los procesos por los que se codifica la información culturalmente importante, el lector debe, primero, controlar las manifestaciones de la lectoescritura, tener autonomía y, después, ser capaz de tomar decisiones. En definitiva, ser crítico con lo que se lee.

Los niños están perfectamente preparados para ello y la gran mayoría llega a la escuela siendo ya lectores muy críticos de otro tipo de textos. Señalan que el lector ha de desarrollar la habilidad de desempeñar diferentes funciones: la de descifrador, partícipe, usuario y analista del texto. En esta última función, estaría la lectura crítica. Es función primordial de la escuela enseñar a los alumnos estrategias que permitan llegar a este nivel. Entre las estrategias que en este libro se señalan destacan: el análisis del lenguaje y la realización de debates sobre textos con visiones distintas del mundo, con fines diversos.

Comunicar la información ayuda al comunicador a comprender mejor dicha información porque el lenguaje tiene, además de una función comunicativa, una función epistemológica. Esa comunicación puede adoptar la forma escrita del tipo que sea.

Sin embargo, a la hora de escribir, es importante establecer claramente el objetivo de lo que se escribe, ya que es previsible que el estilo en que se haga dependa de lo que se pretenda con ello. Por ello, los autores incluyen una tabla en la que presentan, por un lado, los posibles propósitos de los trabajos escritos y, por otro, los estilos de escritura a que darían lugar: relato, informe, etc.

A través de ejemplos concretos de escritura de niños, los autores ponen de manifiesto que no es suficiente esa tabla general, sino que el escritor novel requiere de más ayudas, tales como las de hacer uso de las estructuras de los principales estilos de escritura de textos de información y de esquemas de escritura, que sirvan de andamiaje y orienten la escritura del niño hasta que llegue a la elaboración de esquemas propios.

En su búsqueda por encontrar formas de brindar apoyo a los alumnos, sin necesidad de que el profesor esté constantemente con ellos, han desarrollado estructuras de apoyo relacionadas con la actividad de quien lee textos de información para buscar la necesaria y utilizarla. Para el desarrollo de estas estrategias se basan tanto en las tablas KWL como en la realización de esquemas de escritura del tipo: *Aunque sabía que... he aprendido cosas nuevas. He aprendido que... También he aprendido que... Otras cosas que he aprendido son ... Pero lo más importante que he aprendido es...*

El libro concluye con dos capítulos dedicados a la recopilación de la información.

En el primero de ellos el niño se inicia en la investigación y, para ello, pone en práctica todos los pasos que los autores han ido exponiendo a lo largo de los capítulos anteriores. En el segundo y último capítulo se utiliza el mismo proceso con alumnos que tienen necesidades educativas especiales.

Mª Jesús Pérez Zorrilla

MOLERO PINTADO, A.: *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, 222 pp. ISBN: 84-7030-792-4.

El catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Alcalá, Antonio Molero Pintado, señala que el objetivo fundamental de este libro de investigación en torno a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) es describir de forma compendiada o sintetizada los objetivos y los trabajos de la citada entidad con una referencia especial a los campos históricos, conceptuales, personales e institucionales. El autor ha centrado su larga dedicación investigadora en la política educativa española contemporánea, con especial referencia a la Segunda República. El estudio que presentamos representa una actualización de otra obra del mismo autor editada en 1985 y pretende satisfacer la inquietud tanto de quienes se acerquen a la obra de la ILE y su historia con espíritu crítico, como de quienes tan solo llegan movidos por un ansia elemental de información. Y debemos asegurar que este libro lo consigue con creces.

La Institución Libre de Enseñanza es reconocida como una de las empresas educativas más importantes de España en el último siglo y medio. Es una iniciativa docente que arranca en el otoño de 1876 desde unas circunstancias históricas que exigían con premura un proyecto similar. Sus impulsores «hicieron un acto de fe corporativa en el valor que la educación tiene en la renovación de los hombres y las sociedades», escribe Antonio Molero Pintado en la Introducción. No se trata de una experiencia educativa puramente teórica, de laboratorio, sino que su programa fue «una oferta de vida» y un «compromiso histórico», su aventura pedagógica. Los forjadores de la Institución fueron considerados integrantes de un movimiento secularizador y herederos del liberalismo ilustrado que propugnaba una «reforma elitista y minoritaria, típica representante de la izquierda burguesa». En todo caso, los hombres de la ILE estaban seguros de que su proyecto educativo era singular y específico como lo eran sus propuestas de concordia nacional frente a las tendencias enfrentadas que imperaban en este último tercio del siglo XIX en España, como expresión de esa secular bipolarización. «Por eso recorrerán a pie y en tren las tierras de España y hablarán con sus gentes y admirarán su cultura local y sus costumbres y sus formas de trabajo», recuerda el profesor Molero, quien afirma además que la Institución supuso «una llamada de atención a la conciencia española, un aldabonazo serio sobre el presente y cómo construir el futuro». El autor del libro muestra las dificultades de la aventura de la ILE en aquel momento histórico de España y reconoce que sus fundadores perfilaron siempre su singularidad: «La educación será su gran herramienta de cambio y en ella consumieron su tiempo y sus ilusiones». En este empeño, plasmó su entusiasmo el fundador y eje central de la aventura, Giner de los Ríos.

Precisamente, la significación de aquellos hombres «al servicio de un ideario» como el citado Francisco Giner, Manuel Bartolomé Cossío, Lorenzo Luzuriaga, José Castillejo y Alberto Jiménez Fraud merece un muy interesante capítulo (el segundo), que nos acerca cálidamente a sus trayectorias como grupo y a sus compromisos personales. Antes, Antonio Molero ha situado al lector en el «entorno histórico de la ILE», con

el fin de que inicie su itinerario desde un cabal conocimiento de los orígenes de la que sin duda fue una «trayectoria controvertida». Nace la ILE envuelta en un determinado trasfondo social e ideológico, configurado por la subsistencia de los llamados poderes fácticos, por la pugna ideológica que suscita, sobre todo, la enseñanza, por los innumerables y sucesivos vaivenes del poder, por los intentos de consolidar una estructura normativa que defina esa necesario concordia nacional mediante diversas Constituciones y otras disposiciones y, por último, por la constatación de un evidente progreso del sistema educativo nacional. El siglo XIX agoniza mientras se manifiesta un claro desmembramiento de los partidos hasta entonces decisivos, mientras llega a España de la mano de Julián Sanz del Río una doctrina que seduce a muchos pensadores españoles como es el krausismo, y en unos momentos en los que la Iglesia reacciona temerosa de perder sus clásicas prerrogativas, de forma especial en la enseñanza. A todos estos problemas debía hacer frente de Restauración.

Mientras tanto, la ILE continúa su itinerario y expande sus influencias. A partir de 1904–1907, con Cossío como heredero de Giner, comienza la instalación de la ILE en el aparato del poder y sobrevienen otras experiencias positivas: Rodríguez San Pedro crea la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y el Ateneo de Madrid adquiere una elevada importancia. Son los años de la expansión y de la consolidación de la Institución. En 1915 muere Giner de los Ríos, a quien sucede Cossío. Con la desaparición de éste, en 1935, se abría el preludio de la desaparición de la Institución Libre de Enseñanza, que quedaría sepultada con la caída de la Segunda República.

Atraviesa el autor, en los demás densos capítulos, la profunda trayectoria de la ILE, una institución que propugnó siempre lo que podemos denominar un «reformismo pedagógico», lo que queda palmariamente plasmado en la definición del propio Giner de los Ríos: «La institución ha sido, desde el primer momento, una institución de reforma pedagógica». Aspiraban a crear una verdadera Universidad Libre, objetivo que no lograron, pero mantuvieron firmes sus presupuestos y sus métodos pedagógicos. En el fondo, subyacía la cuestión primordial, la reforma de la Educación Nacional, pues «La regeneración de España es un problema pedagógico tanto o más que económico o financiero». La Institución buscó satisfacer ese objetivo en todo momento, como lo muestra su propia organización interna y su concepción de la comunidad educadora, su presencia directa en la vida española, su influencia específica, su militancia e incluso la confluencia de sus mensajes en los programas de la Segunda República.

Concluye su obra Antonio Molero con un repaso de los organismos que encuentran una base en la Institución, como son el Museo Pedagógico Nacional, la Junta de Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes y el Instituto-Escuela; un epílogo que rememora la leyenda negra que la ILE ha debido padecer durante años hasta que diversos investigadores han decidido recuperar su verdadero rostro, como hace el libro que comentamos. Una excelente y rica aportación iconográfica, una amplia bibliografía y unos sabrosos anexos documentales rematan el logro de este muy interesante trabajo de investigación.

Manuel Irusta Cerro

ALBIAC, G; BLANCO, R.; CERZO GALÁN, P.; et al: *¿Qué fábulan los filósofos?, relatos de pensadores españoles.* Madrid, Páginas de Espuma, 2000, 240 pp. ISBN: 84-931243-6-2.

¡Vaya una pregunta tan acertada para titular un libro escrito por algunos de los pen-

sadores españoles más sobresalientes de nuestro tiempo! Y al mismo tiempo ¡vaya una oportunidad, también, para aprender leyendo! pues el trabajo sirve de foro de expresión en forma de narración breve. Es decir, se trataba de un gran acierto literario que a la vez es educativo, ya que al leerlo el lector cualificado y exigente queda recompensado con mucho.

En él, uno no va a encontrar explicaciones o divagaciones filosóficas difíciles de comprender; muy al contrario, lo que descubriremos serán 16 relatos variopintos fruto de la inventiva, de la realidad de otro tiempo, o quién sabe, de las fantasías que anidan en los autores. Sea lo que fuere, sólo por el hecho de narrar historias de calidad y procedencia distinta, resulta sugerente para entregarse a la lectura sosegada.

La editorial Páginas de espuma, ha sabido plasmar las ensoñaciones de unos cuantos filósofos ya consagrados en forma de relato o cuento breve. Es el caso de Gabriel Albiac o Fernando Savater, que participan en el libro y son algunos de los más conocidos. Ahora bien, en este trabajo también fabulan filósofos relativamente jóvenes, como Mercedes Gómez o Ilia Galán. Por eso, con los relatos de estos viejos y jóvenes pensadores, uno tiene la posibilidad de leer las reflexiones siempre enriquecedoras, de un modo diferente al que nos tienen acostumbrados de ordinario. Pero, al mismo tiempo, se adivinan las fantasías de nuestros filósofos más recientes, muchos de ellos profesores de instituto o universidad.

Si tuviésemos que seleccionar uno de los relatos, a modo de ejemplo, nos resultaría muy difícil escogerlo. Cualquiera de las breves narraciones que figuran en esta sencilla antología merece la pena ser destacada. Asimismo, el hecho de que cada narración proceda de un autor distinto, y por lo tanto, de una «escuela» particular, complica demasiado la finalidad de la recensión en este efímero espacio. Con todo, y a pesar de que los estilos de los autores son diferentes, conviene recalcar que en todos los relatos se muestra una calidad exigente, como no podía ser de otra manera, y por supuesto, digna de mención.

Leyendo *¿Qué fabulan los filósofos?*, uno puede comparar las intimidades y los anhelos de los filósofos españoles más experimentados. Y es aquí donde el lector especializado se sorprende gratamente, pues, acostumbrado a la interpretación especulativa o empírica del filósofo, se da cuenta de que, además de interpretar o barruntar, el pensador puede crear un mundo infantil o de adultos lleno de personajes reales. Es el caso de Antonio López Campillo quien, con *Desaparecido sin dejar rastro* narra las inquietudes de Gaspar, un personaje preocupado por las cuestiones sociales y políticas.

Así pues, en cuanto hayamos leído éste y los demás relatos que configuran el libro, de seguro nos encontraremos en condiciones de responder en parte a la pregunta que da título al trabajo que presenta la editorial Páginas de espuma y que pertenece a la excelente colección *Voces*. Es decir, leyendo el trabajo, quizá descubramos respuestas que nos pueden sorprender gratamente.

El libro puede ir perfectamente dirigido, perfectamente, a jóvenes de entre 12 y 20 años. Y de este modo, el profesor de la escuela o el instituto, lo aprovechará como libro auxiliar, no sólo de asignaturas relacionadas con la filosofía, en las que se inculcarán valores éticos, sino también las que se adscriben en exclusiva a la enseñanza de la lengua española debido, muy especialmente, a la calidad literaria que muestran los autores. En cualquier caso, bien como texto lleno de valores humanos, bien como instrumento práctico en cuanto a utilizar el libro como herramienta entre los alumnos, la finalidad didáctica del trabajo queda asegurada por los testimonios humanos y literarios de los autores.

Juan José Domínguez

ETXEBERRIA (de), F.: *Políticas educativas en la Unión Europea.* Barcelona, Ariel, 2000, 280 pp. ISBN: 84-344-2870-9.

Corroborando, aunque con matices, lo que se dice en la contraportada del volumen, es cierto que se ha escrito y publicado bastante sobre la política educativa en la UE. Tal vez menos sobre políticas educativas en este marco que poco a poco va animando nuestras referencias políticas y culturales sin dejar de mantenernos expectantes sobre las posibilidades de un proyecto que no ilusiona por igual pero que parece convenir a todos.

Sin embargo, el plural «políticas» de la portada se hace singular «política» dentro, pues, nada se admite mejor que una necesidad, la de articular una dimensión europea de la educación. No es otro el objetivo político-pedagógico que interesa plasmar y operativizar en textos, programas y acciones conjuntadas a fin de unir lo diverso en un proyecto que motive a seguir caminando y entendiéndonos sin temer a nada más que al miedo mismo y a la desidia de quienes no apuran, suficientemente, el ritmo de las decisiones programáticas en pos de un logro que exige inequívocas prioridades en la implicación de los Estados (la dialéctica norte-sur susbsiste con sus deletéreas manifestaciones en determinados ámbitos estratégicos). Se trata de valorar, con los medios y los procedimientos oportunos, el real crecimiento del saber y de la conciencia acerca del proyecto europeo, dentro y fuera de las instituciones educativas.

La ilusionante construcción de una sociedad civil desde cada uno de los países que ya están en el privilegiado club comunitario es piedra de toque para el progreso social y cultural en la nueva Europa, amén de aviso sobre los pasos que deben ir dando quienes aspiran a subirse a este carro en el que los problemas conviven con las grandes oportunidades de ampliar horizontes, bajo cualquier prisma que se mire.

Lo que ha de quedar, para continuar, es una moneda única pero también, y más importante, una ciudadanía única que acabará poniendo encima de la mesa el gran tema: integración con todas las consecuencias o simple colaboración (¿relaciones de matrimonio o de amistad?). Y falta la corrección de algunos déficits democráticos que han aflorado con toda su carga en los últimos años, dando lugar a un peligroso «euroescepticismo» ya que puede frenar los mejores impulsos europeistas.

La educación es eje nuclear para ir en la dirección adecuada pero se le canta mucho y se la ayuda poco. A veces, se recuerda la famosa frase atribuida a J. Monnet «si hubiera que empezar otra vez, empezaría por la educación». Habría que ver el contexto en que la dijo, si es que la dijo, porque Monnet sabía mejor que nadie que, sencillamente, no se lo hubieran permitido. Las Comunidades no se crearon para ningún fin educativo sino con un incontestable objetivo económico. Lo cultural y lo educativo vino después y lo que ahora interesa es que ambas formen parte de las mejores prioridades de futuro.

Es el primer capítulo una buena síntesis, y no sólo descriptiva o cronológica, de lo ocurrido, sino también crítica acerca de la política educativa europea y la dimensión europea de la educación. Es la crónica ilustrada con datos sobre efemérides, programas y grandes declaraciones (de no sinceras intenciones) de la UE sobre la educación. No hubo ni hay, –¿quién sabe si habrá?– de manera explícita y nítida, política educativa europea, ni antes ni después de Maastricht y Amsterdam, pero lo grave no es ésto, sino la estrategia de ocultar veladamente, detrás de una serie de programas (Sócrates, Leonardo, etc.), la ausencia de pasos creíbles y sólidos en la marcha, eternamente larga, hacia una política común, que sería lo esperable si las palabras sobre la identidad europea tuvie-

ran un mínimo de verosimilitud y consistencia factual.

De utilidad y valor informativo, se puede tildar al segundo de los capítulos, bien ordenado por el artífice principal del libro. El mercado único y la ratificación del Tratado de Maastricht han abierto todo un abanico de oportunidades, aún bastante desconocidas y muy poco exploradas por los más jóvenes. Tenemos que ganar la batalla de la información desde los centros escolares, pero también desde las instituciones locales y autonómicas encargadas de diseñar buenas políticas para la juventud. Lo que aquí aparece, en secuencia explícita, suficiente son los programas, europeos de educación y formación, encabezados por SOCRATES (afianzando la movilidad de alumnos, profesores...) y LEONARDO, que supone la agrupación de anteriores acciones. Dentro del primero, cuyos resultados están siendo espléndidos, cabe destacar ERASMUS (educación superior), COMENIUS (educación infantil, primaria y secundaria) y LINGUA (enseñanza de los idiomas más importantes de la UE).

De edificante factura, es también el capítulo tercero, a cargo del profesor de didáctica Xavier Garagorri. El problema estudiado es el curriculum y la integración europea, cuyas dimensiones (económica, político-jurídica, cultural y psico-social) muestran la real asimetría entre intenciones y actitudes reales de integración. Para muestra, la escasa audiencia hacia un sentimiento de ciudadanía europea entre los jóvenes. Por ello, la apelación a la educación formal como baluarte imprescindible en el proceso anhelado. Se impone, por lo tanto, una visión aguda del curriculum, cuidándonos todos de evitar la opción por un modelo único que pudiera socavar el desarrollo integrador, si bien interesa –por plausible y adecuada– una síntesis entre los enfoques académico, antropológico-cultural y psicológico. Desde tal planteamiento tridimensional, llega una propuesta final (abierta, se dice) que apunta a determinados aspectos sobre planteamiento de base, contenidos, metodología y estrategia de realización.

Pero la idea de Europa no casa con la unidad al rancio estilo de la centralización canónica, sino con la diversidad de sus pueblos y gentes. La dimensión europea de la educación ha de plantearse y operativizarse bajo el signo de la diversidad lingüística y cultural. Esa es la distancia a recortar para hacer visible la efectividad del concepto y de los programas de educación intercultural en Europa. Ahí se sitúa la corriente crítica de las páginas centrales del volumen, bien escritas por Félix Etxeberría, organizador de la obra. En tal dirección, la política educativa europea –con permiso- está asociada, interculturalmente hablando, al bilingüismo o, mejor, al aprendizaje y dominio de otras lenguas de la Unión, con atención inequívoca a los idiomas regionales o minoritarios y a las lenguas de origen de los inmigrantes.

Precisamente, es la coherencia epistemológica la que aconseja al autor un ejercicio de centración en los dos últimos casos. El balance global sobre lenguas minoritarias es desigual, con su contrapunto situado en el diferencial existente entre las disposiciones legales y los frecuentes incumplimientos de los mismos en la práctica. La otra gran cuestión es la lengua de los inmigrantes. Los textos normativos de la UE, al respecto, se circunscriben a la directiva del 77, al informe de la Comisión (1989, 1995), a los programas Sócrates y Comenius, y al dictamen del Comité de las Regiones (1997).

De una prestancia más ambigua y menos específica, es la entrega sobre la educación especial en la UE (A. Vega). Se afirma, en el frontispicio capitular, que el conocimiento de la calidad educativa en Europa tiene un buen baluarte en la atención que se presta a los grupos con necesidades educativas especiales. Y tiene mucha razón, pero no puede limitarse uno a formular el empeño, pues es mejor alcanzar a mostrar determinadas realizaciones comparadas en la órbita del círculo comunitario. Sabemos de

la igualdad de oportunidades como cuestión clave (por cierto, se habla de una *declaración de Salamanca* y hay que esperar a la pág. 207 para saber el contexto de tal proclama), de los niveles de intervención y del derecho a la educación. Por ello se aprecia la necesidad de respuestas en la UE, evaluando antes el estado general y particular de lo que pasa; porque sin fijar las metas no hay retos ni nada que se le parezca.

Lo escolar anuncia, por mera oposición, a lo no escolar en materia educativa. El marchamo del volumen exigía un capítulo sobre lo que es educación fuera de la escuela, a saber, educación social en Europa (Pello Ayerbe), incluida la expansión de una nomenclatura singularmente nuestra. Son unas páginas que bien merecen la lectura de las/los estudiantes que empiezan la diplomatura universitaria, aunque sólo sea para enterarse del sentido que cabe otorgar a la educación social en Europa, al tiempo que pueden aprender a distinguir educación social y educación no formal, los principales puntos de vista en la historia y su influjo en lo que hoy se enfatiza. Tema aparte es la dilucidación de una vieja polémica: trabajo social *versus*. educación social. El deslinde de ambas –que en el fondo, y sin mayor circunloquio, son las mismas– tiene bastante relación con determinados condicionamientos socio-políticos y profesionales en cada país, sobre todo cuando, como en nuestro caso, coinciden las dos titulaciones y las dos dimensiones laborales (¡y alguien se atreve a decir que España es pobre!). La multiplicidad de funciones a desarrollar obliga formalmente a trazar campos de actuación, con sus procesos y criterios de clasificación. Para la ejemplificación europea de formación y previsión de entrada en el mundo del trabajo sirven los casos francés, danés y alemán. Se echa de menos una incursión crítica en la dinámica de este campo en España.

De lo que no cabe ninguna duda es de que las políticas educativas en la UE tienen en la dialéctica emigración-inmigración uno de sus exponentes más destacados para la evaluación del avance en pos de las grandes metas. F. Etxeberría aprovecha la ocasión para cerrar con un capítulo dedicado a un programa que conoce muy bien: el de la lengua y cultura portuguesa para inmigrantes lusos en España y, más concretamente, en el País Vasco, programa que empezó siéndolo para sus naturales destinatarios y derivó en un programa de educación intercultural pues se ofertó, con audiencia limitada –pero con audiencia, que es lo que importa– al resto de alumnos en las escuelas que participaron en la experiencia.

El libro, me parece, tiene un activo importante entre sus beneficios temáticos: la huida de la erudición y la afinada apuesta por un estilo fluido, directo, sin aspavientos retóricos en un asunto tan propicio para declaraciones románticas sobre las esencias axiológicas que a todos han de convocar para una misión histórica.

Y es posibilista, en el sentido de compatibilizar una perspectiva global sobre enfoques y programas con la atención a problemas o cuestiones que eran susceptibles de tratamiento digno, porque se contaba con personas preparadas para su abordaje. La verdad es que la integración ha funcionado de forma interesante porque facilita, sobre todo en el estudiante, la visión de conjunto que precisa, al tiempo que le insinúa otros marcos de análisis que no han podido atenderse aquí pero que bien podrían converger en otro producto editorial, por supuesto, deseable si se lleva a cabo con la intencionalidad explícita de completar el examen de importantes flecos sobre las políticas educativas en el seno de la Unión. Eso sí, dando por descontado el motivador efecto que lleva consigo una comunión de intereses intelectuales, de la que dan ejemplo las cuatro firmas, dirigidas por el Dr. Etxeberría, a las que agradecemos su rentable cooperación y felicitamos por su aportación.

Miguel A. Santos Rego

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los originales deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos, que siempre serán inéditos, no sobrepasará las 25 páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (word o wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Se deberá acompañar con un breve resumen del trabajo –10 ó más líneas–, también en soporte informático (disquete). Opcionalmente podrá adjuntarse la versión inglesa del resumen.

5. El trabajo y el resumen podrán ser enviados por correo electrónico a la dirección revista.educacion@ince.mec.es.

6. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, títulos del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más. estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GÓMEZ LORENZO, M. y otros:*El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) Revistas: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo, entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

7. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página.

8. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangrado a derecha e izquierda seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

9. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

10. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos..

ISSN 0034-8082

SUMARIO

EDUCACIÓN Y FAMILIA

PRESENTACIÓN: PEDRO GONZÁLEZ BLASCO.—CARMEN VALDIVIA SÁNCHEZ: *Valores y familia ante el tercer milenio.*—LLUÍS FLAQUER: *La familia como paradigma.*—MIGUEL REQUENA: *Los jóvenes españoles de los años noventa: formación, trabajo, convivencia.*—DIEGO RUIZ BECERRIL: *Relaciones de pareja.*—TERESA PICONTÓ NOVALES: *La regulación jurídica de las parejas de hecho en España: Un análisis socio-jurídico.*—FRANCISCO JAVIER MARTÍNEZ: *Ruptura Familiar.*—LOURDES MARTÍNEZ MUÑOZ: *Una visión global de la familia monoparental en España.*—ALICIA ARROYO MORCILLO Y MARIO DOMÍNGUEZ SÁNCHEZ: *La socialización de los hijos en las familias monoparentales.*—GERARDO MEIL LANDWERLIN: *Aspectos demográficos de la familia en España.*—GERARDO HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: *Familia y ancianos.*—MARÍA JOSÉ DÍAZ-AGUADO: *El maltrato infantil.*—ANTONIO GUTIÉRREZ RESA: *Servicios Sociales de ayuda a la familia.*—MANUEL NAVARRO LÓPEZ: *Funciones sociales y económicas de la familia en las sociedades emergentes.*—JUAN GONZÁLEZ ANLEO: *Revisión Bibliográfica.*

EMILIA FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: *¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje en la universidad?*—MIGUEL ANGEL SANTOS REGO: *Pedagogía holística y gestión de la complejidad en educación.*

JESÚS MARÍA MARTÍNEZ GARCÍA: *Esos chicos malos llamados repetidores.*—MONSERRAT ABELLÓ, MAGDALENA MEDIR, BONIFACIO JIMÉNEZ Y ROBERT M. GILABERT: *Evaluación de la culturización científica de la población: el programa público de APQUA.*— MARÍA JOSEPH VALLS GABERNET Y GLORIA JOVÉ MONCLÚS: *El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares como pauta de reflexión en la construcción de una escuela y una sociedad para todos.*—ENRIC COROMINAS ROVIRA: *Competencias genéricas en la formación universitaria.*—JOAQUÍN MORA MERCHÁN, ROSARIO ORTEGA, FERNANDO JUSTICIA, JUAN L. BENITO: *Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas, un estudio exploratorio utilizando el cuestionario europeo TMR.*

GLORIA PÉREZ SERRANO: *Marginación social. El estudio en los centros penitenciarios.*

JOSÉ MANUEL BOLADO SOMOLINOS: *Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.*—GABRIELA OSSENBACH: *Una nueva aproximación a la Historia del Curriculum: Los textos escolares como fuente y objeto de la investigación.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE