

REVISTA DE EDUCACION

275

ISABEL ALBERDI, INES ALBERDI: *Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades.*

JULIO CARABAÑA: *Modesto intento de interpretación de las tasas femeninas de escolaridad.*

MICHAEL W. APPLE: *Economía de la publicación de libros de texto.*

MADAN SARUP: *Las perspectivas interaccionista y marxista a la sociología de la educación: una introducción.*

JOSE LUIS ALVARO ESTRAMIANA, IGNACIO MONGE LANZAS: *La familia en los libros de texto de lectura infantil.*

NURIA GARRETA: *La presencia de la mujer en los textos escolares.*

ADRIANA RIVERA, TERESA FERNANDEZ, M.ª JESUS JIMENEZ: *La mujer en Formación Profesional.*

M.ª DEL CARMEN SANCHEZ CARRERA: *La mujer y la enseñanza de la Historia.*

ALFREDO PASTOR UGENA, M.ª PAZ RICOY CAMPO: *Aproximación a la investigación histórica en el aula: «La proclamación de la II República en Madrid».*

EQUÍPO EDIS: *Encuesta a padres sobre elección de centro.*

SETIEMBRE-DICIEMBRE

1 9 8 4

CONSEJO DE DIRECCION

CONSEJO DE REDACCION

PRESIDENTE:

Joaquín Arango Vila-Belda
Secretario General Técnico

VOCALES:

José Antonio Sánchez Mariscal
Vicesecretario General Técnico

Luis Felipe Paradela González
Subdirector General de Organización
y Automación

José Antonio Menéndez Pidal y Oliver
Subdirector General de Cooperación
Internacional

Luis Martínez Ros
Director del Servicio de Publicaciones

Director: *Julio Carabaña Morales*

Secretario: *Antonio Martínez Sánchez*

CONSEJEROS:

Inés Alberdi
Juan Delval
Angel Pérez Gómez

EQUIPO DE REDACCIÓN

José María Costa y Costa
Inés Chamorro Fernández
Marina Sastre Hernangómez
María Antonieta Lucio Sáinz

©

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

Revista cuatrimestral

Publicación de la Secretaría General Técnica
del Ministerio de Educación y Ciencia

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, 28040 Madrid (España)

Depósito Legal: M. 57/1958

Imprime: Gráficas Rolando, S. L. - San Romualdo, 26 - Edificio Astigy, 5.ª pl.

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

Número 275 ● Septiembre-diciembre 1984

SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) - Teléfono 449 67 22

S U M A R I O

Pág.

ESTUDIOS

- ISABEL ALBERDI, INÉS ALBERDI: Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades 5
- JULIO CARABAÑA: Modesto intento de interpretación de las tasas femeninas de escolaridad 19
- MICHAEL W. APPLE: Economía de la publicación de libros de texto 43
- MADAN SARUP: Las perspectivas interaccionista y marxista a la sociología de la educación: una introducción 63

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

- JOSÉ LUIS ALVARO ESTRAMIANA, IGNACIO MONGE LANZAS: La familia en los libros de texto de lectura infantil 73
- NURIA GARRETA: La presencia de la mujer en los textos escolares 93
- ADRIANA RIVERA, TERESA FERNÁNDEZ, M.ª JESÚS JIMÉNEZ: La mujer en Formación Profesional 107
- M.ª DEL CARMEN SÁNCHEZ CARRERA: La mujer y la enseñanza de la Historia 115
- ALFREDO PASTOR UGENA, M.ª PAZ RICOY CAMPO: Aproximación a la investigación histórica en el aula: «La proclamación de la II República en Madrid» 125
- EQUIPO EDIS: Encuesta a padres sobre elección de centro ... 131

INFORMES Y DOCUMENTOS

- Jornadas sobre coeducación 209
- Conferencia Internacional de Educación en Ginebra 215

BIBLIOGRAFIA

- Revisión bibliográfica 239
- Reseñas de libros' 251
- Reseñas de investigación 275
- Reseñas de revistas 281

E S T U D I O S

MUJER Y EDUCACION: UN LARGO CAMINO HACIA
LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

ISABEL ALBERDI (*)

INÉS ALBERDI (**)

Probablemente, una de las mayores transformaciones que ha experimentado nuestro sistema educativo en la última década ha sido el acceso de las mujeres a la educación formal.

En la actualidad, las mujeres tienen más posibilidades de acceder a la educación, en todos los niveles, que las que pudieron tener las mujeres de generaciones anteriores.

Esta presencia de las mujeres en el mundo de la educación aparece relacionada con las transformaciones sociales que ha experimentado nuestro país, y sobre todo con el cambio en la situación social de las mujeres.

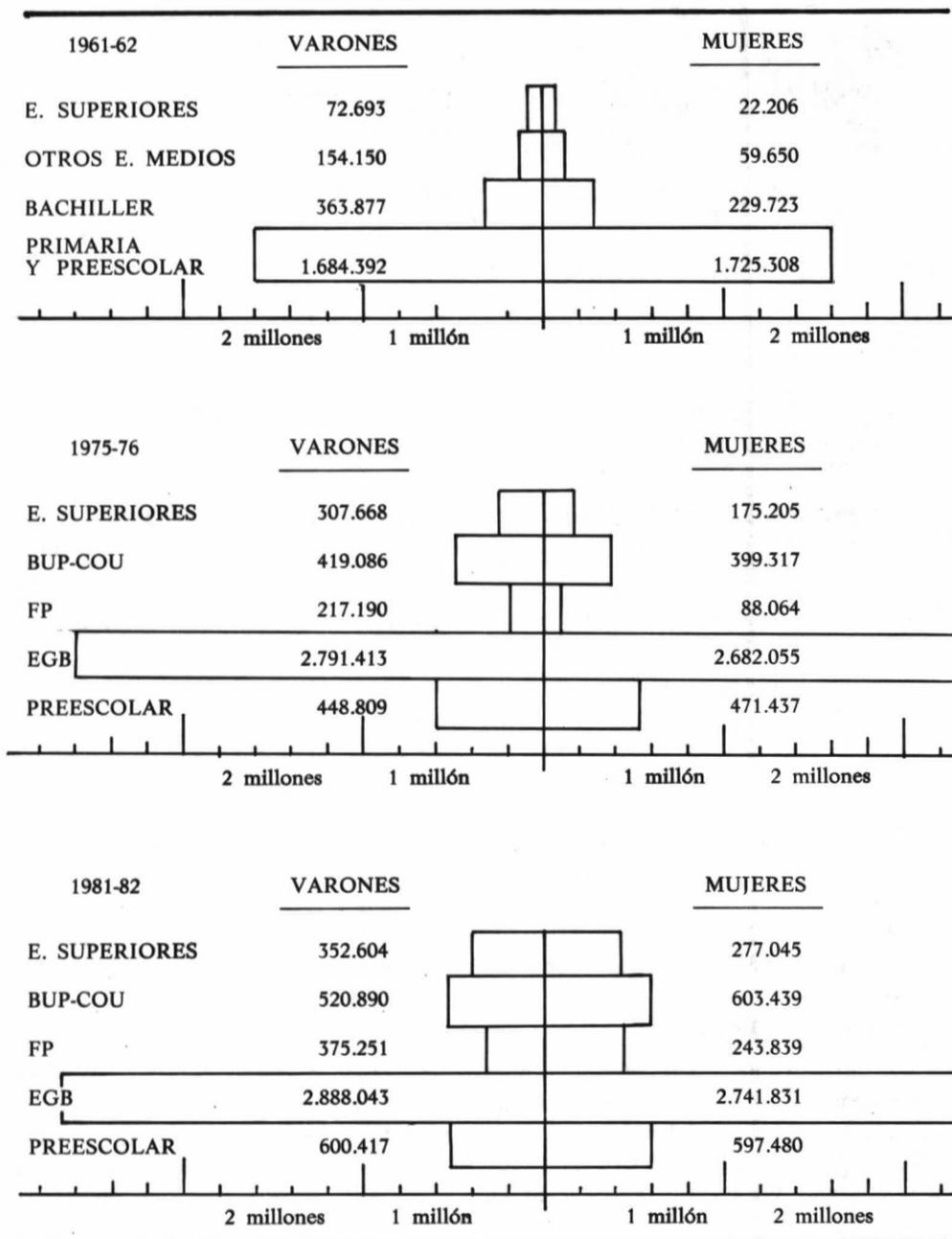
La vieja utopía de las feministas y de todas las mujeres que han luchado por la igualdad de oportunidades parece haberse hecho realidad: las mujeres están presentes en el sistema educativo. Si consideramos solamente su presencia de forma global, podríamos afirmar que se ha producido la igualdad educativa entre hombres y mujeres y que la discriminación sexista es algo que pertenece al pasado. Sin embargo, al analizar este proceso de incorporación de las mujeres a la educación nos encontramos con una gran cantidad de datos contradictorios que nos muestran que siguen existiendo aún muchas barreras, a pesar de lo que se ha avanzado, que impiden que la igualdad de oportunidades educativas para las mujeres deje de ser una utopía para convertirse en una realidad.

El aumento progresivo del número de niñas matriculadas, que ha sido espectacular en nuestro país en los últimos años, no ha significado en sí mismo una igualdad de posibilidades para ambos sexos; simplemente muestra el bajo nivel inicial de la educación de las mujeres y el desarrollo de la educación en general (ver cuadro 1).

(*) Instituto de la Mujer.

(**) Universidad Complutense.

CUADRO 1
EFFECTIVOS ESCOLARES POR NIVELES EDUCATIVOS



Fuente: Foessa 83 y elaboración propia.

Un rasgo que persiste como reflejo de las diferencias pasadas en cuanto a escolarización femenina es la existencia actual de 2,6 mujeres analfabetas por cada hombre que no sabe leer ni escribir. Esto es un indicador de las diferencias que persisten entre hombres y mujeres aunque la escolarización actual de las generaciones más jóvenes es igual para niños que para niñas. Lo preocupante del caso es que estas cifras tan elevadas no han producido hasta ahora campañas positivas de alfabetización orientadas hacia las mujeres adultas.

En este artículo vamos a tratar de analizar cuál es el nivel real de escolarización de las mujeres, en qué modelo educativo se basa y qué formas de discriminación sexista persisten, impidiendo a las mujeres desarrollar todas sus posibilidades dentro del sistema escolar, lo que supone un hándicap a la hora de incorporarse a la vida social y laboral.

LA PRESENCIA DE LAS MUJERES EN LOS DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS

La Ley General de Educación de 1970 planteó la necesidad de incorporar a las mujeres al sistema educativo y ha sido el motor que ha permitido que hayan superado las barreras de acceso a la educación en ciertos niveles de la enseñanza, ya que el aumento de la matrícula femenina, aun siendo especialmente importante en la última década, no se ha producido de forma equilibrada en los distintos niveles educativos.

Si analizamos cuantitativamente la presencia de las mujeres en el sistema educativo, vemos que las mujeres aparecen en igualdad numérica con los hombres en los primeros niveles de enseñanza. En el curso 1981-1982 tenemos que el 49,8 por 100 de la matrícula en párvulos son niñas y el 48,7 por 100 en Educación General Básica, cifras que se corresponden con la diferencia de composición por sexos en la población total de estas edades (1).

Más significativa es la presencia femenina conseguida en los estudios de Bachillerato y COU, donde encontramos en los últimos años que no sólo se ha conseguido la igualdad numérica, sino que comparativamente son más las mujeres matriculadas en este nivel de enseñanza, alcanzando el 54 por 100 de la matrícula en el curso 1981-1982, sobre un 49 por 100 femenino de población entre los catorce y dieciséis años (ver cuadro 2).

Este aumento de la presencia femenina en el Bachillerato y en el COU contrasta con la aún escasa presencia de las mujeres en los estudios de Formación Profesional. En este tipo de estudios, el número de mujeres matriculadas en el curso 1981-1982 sólo alcanza el 39 por 100. Si hacemos un análisis por ramas, la presencia femenina es muy diversa; en las ramas puramente técnicas es inferior a la media total. La matrícula femenina en For-

(1) Gabinete de Estudios Estadísticos. Ministerio de Educación y Ciencia, 1982.

mación Profesional se concentra en ramas como Administrativo, Peluquería, etcétera, consideradas tradicionalmente «femeninas».

La presencia femenina ha aumentado considerablemente en los estudios secundarios aunque no se haya conseguido todavía una igualdad numérica total; como muestran los datos sobre la escolarización de la población de catorce y quince años, las mujeres tienen una tasa de escolarización menor que la de los varones en su conjunto (2). El aumento se ha producido marcadamente en los estudios que significan una formación de tipo general, y menos en los de tipo técnico y profesional, más directamente relacionados con la posterior obtención de un puesto de trabajo.

En los estudios universitarios se ha avanzado cuantitativamente también. En los cursos 1981-82 las mujeres representan el 45,4 por 100 de la matrícula universitaria total, pero la distribución de este porcentaje es muy desigual. Encontramos niveles de participación femenina superiores al 50 por 100 en las carreras de Letras, Bellas Artes, Profesorado de Primaria, Farmacia, etc., mientras que la matrícula femenina en las Escuelas Técnicas Superiores se reduce al 10,6 por 100. Por otro lado, cabe destacar un aumento considerable en carreras como Veterinaria, Medicina y Ciencias Económicas, que hasta ahora tenían escasa representación femenina.

El análisis de estos datos nos indica que nada impide actualmente a las mujeres acceder a los distintos niveles de la enseñanza en igualdad de condiciones con los hombres y que de hecho así lo hacen, pero que los estudios que eligen son bastante diferentes y que estas diferencias son más acusadas según llegamos a los niveles más altos del sistema escolar, donde observamos que los estudios en que se concentran las mujeres pertenecen a los campos menos valorados socialmente y llevan a las profesiones menos prestigiosas, mientras que apenas se preparan para las situaciones profesionales de mayor prestigio y remuneración.

CUADRO 2
MATRÍCULA DE BACHILLERATO POR SEXO
(Cursos 1961-62, 1971-72 y 1981-82)

	1961-62 (miles)	1971-72 (miles)	1981-82 (miles)
Matrícula total	593,6	1.333,0	1.124.329
Varones	363,8	727,1	517.192
Mujeres	229,8	605,9	607.137
Porcentaje de mujeres (%)	38,7	45,3	54

Fuentes: Estadística del Bachillerato y del COU, curso 1981-82, MEC 1982. Estadística de la Enseñanza en España, 1973, INE 1980.

(2) *Idem.*

Resulta obvio decir que estas elecciones que realizan las mujeres están influidas por la imagen sexuada de su formación y de las profesiones correspondientes. La etiqueta de «femenino» o «masculino» aparece detrás de ciertas elecciones, que al no ser impuestas de forma legal, pueden parecer libres, pero no lo son.

Las mujeres podrían verse forzadas a elegir las carreras más fáciles y menos prestigiosas si sus resultados escolares en los primeros años fueran muy flojos o al menos inferiores a los de sus compañeros varones. Pero esto no es así. Muy al contrario, los resultados académicos que obtienen las mujeres en los Estudios Primarios y Secundarios son ligeramente mejores a los de sus compañeros varones.

En la Educación General Básica, frente a un 37,3 por 100 de varones que se quedan sin el título de graduado, nos encontramos que sólo el 31,2 por 100 de mujeres no consiguen culminar con éxito los estudios de EGB. En los estudios de Bachillerato y COU, los hombres repiten dos puntos porcentuales por encima de las mujeres. El porcentaje de mujeres que terminaron el Bachillerato se sitúa en más de un punto por encima de los varones. En el COU, la proporción de mujeres aprobadas se sitúa por encima de los varones, sin llegar a un punto de superioridad, 68,62 por 100 de éxito entre las mujeres y 68,18 por 100 entre los varones (3).

Alguna explicación tiene que haber para que un colectivo que obtiene unos resultados académicos algo más elevados que otro se incline, al hacer sus opciones profesionales, por seguir estudios y profesiones menos ambiciosos; mientras que los varones, si los pudiéramos considerar como un colectivo, no se dejarían influir por sus resultados escolares y se marcarían objetivos más difíciles y ambiciosos.

Nuestra interpretación es que las influencias más determinantes de la orientación profesional de chicos y chicas son extraescolares: la familia que marca roles y objetivos vitales muy diferenciados a hombres y mujeres, la sociedad que acepta y sanciona positivamente esas diferencias, los medios de comunicación que difunden los símbolos de lo femenino y lo masculino amplificando su significado, etc. Pero también consideramos que la escuela no es neutra y que, aunque pretende ser una institución meritocrática y propiciadora de la igualdad de oportunidades, no lo es debido a la inercia de los comportamientos del pasado y a la indecisión de llevar a cabo acciones positivas para erradicar la discriminación sexista.

EL MODELO EDUCATIVO

Los datos que hemos analizado, aunque muestran claramente el cambio realizado en el sistema educativo español respecto a las oportunidades escola-

(3) *Idem.*

res de las mujeres, permiten cuestionar la validez que el actual sistema educativo pueda tener para las mismas mujeres, ya que no fomenta en ellas las aptitudes y comportamientos necesarios para que lleguen a la adolescencia actuar como elemento reforzador de las diferencias que socialmente se establecen en función del sexo.

Los tiempos han cambiado y las mujeres necesitan educación, incluso pasan por el mismo sistema educativo; pero sus destinos sociales son diferentes y el sistema educativo va a prepararlos para objetivos diferentes. Si el modelo anterior era que las mujeres no recibieran educación formal porque para ser amas de casa en el futuro no se necesitaba, ahora el modelo es otro; seguirán siendo amas de casa y madres de familia, pero instruidas, e incluso supondrán un refuerzo potencial de mano de obra en caso de necesidad.

Hasta 1970 se mantiene en nuestro país la idea de que la educación de las mujeres ha de tener unos objetivos diferentes a la de los hombres y, por tanto, se realiza de forma separada y con contenidos distintos. En ningún momento se plantea la necesidad de que las mujeres desarrollen sus capacidades individuales, sino que su educación está concebida como un proceso de adaptación a los comportamientos genéricos propios de su condición de mujer.

El desarrollo económico que permite la incorporación al mundo laboral de un gran contingente de mujeres plantea la necesidad de una educación más adecuada al trabajo profesional. Los intentos constantes de las mujeres de conseguir posiciones dentro del sistema educativo y las necesidades sentidas socialmente de preparar una mano de obra mejor cualificada presionan hacia la incorporación de las mujeres a la educación en todos sus niveles. En 1970, la Ley General de Educación reconoce el derecho a la educación de las mujeres en las mismas condiciones que los hombres, sin olvidar, por otra parte, que las mujeres tienen también que seguir siendo preparadas para las funciones específicas de su género.

A partir de este momento se propone un modelo educativo unificado, igual para todos, en el que funcione el principio de la meritocracia y desaparezcan las discriminaciones en función del origen social o del sexo. Los programas escolares se hacen iguales para niños y niñas y desaparecen las asignaturas específicas destinadas a las niñas.

Las discriminaciones en función del origen social persisten a pesar de la ampliación inmensa de oportunidades que supuso la escolarización casi general de niños y niñas entre los seis y catorce años, y el esfuerzo de financiación pública tan enorme llevado a cabo en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional. De todas formas, una mirada a la pirámide educativa actual permite constatar el corte educativo drástico que se produce en todas las promociones escolares al llegar a los catorce años, siendo todavía la falta de recursos económicos de las familias uno de los factores más influyentes en la decisión de abandonar los estudios.

En cuanto a las discriminaciones en función del sexo, aunque se planteaba el tema no se atrevía a enfrentarlo directamente; la Ley General de Educación no contenía ningún planteamiento serio sobre las transformaciones que se deberían realizar en el interior del sistema educativo para que esta política, en principio igualitaria, potenciara en la práctica una real igualdad de oportunidades educativas para ambos sexos. Esta problemática era ignorada y se implantaba una educación teóricamente igual para todos, que suponía hacer extensivo a las mujeres el modelo de educación masculino que existía en tiempos de la escuela segregada. Un modelo de educación pensado y desarrollado durante siglos para potenciar las actitudes y capacidades consideradas masculinas. No se consideró necesaria la integración de los valores hasta entonces considerados masculinos y femeninos, sino que parecía suficiente permitir el acceso a las mujeres a un tipo de educación que antes les había estado vedado y que a partir de ese momento se abría para ellas.

Si a esto añadimos la aceptación implícita de la prioridad de las funciones familiares de la mujer, el acceso de las mujeres a la educación y su sanción legal seguía manteniendo un carácter de subsidiariedad. La educación a nivel ideológico seguía siendo una preparación de las mujeres «por si acaso» tuvieran que trabajar, pero no un objetivo socialmente prioritario como en el caso de los varones. El resultado de esta política es que la educación de las mujeres se sigue desarrollando en un terreno totalmente ambiguo en el que resulta patente la contradicción entre los objetivos igualitarios que se proclaman y las prácticas que se desprenden de los papeles diferenciados y jerarquizados del hombre y de la mujer.

Esta ideología que da prioridad a la función «específica» de la mujer en sus roles de madre y esposa neutraliza los esfuerzos igualitarios que se realizan en favor de la educación de la mujer porque mantiene constante la desconfianza en cualquier esfuerzo positivo de financiación educativa orientada a las mujeres, pues se duda de su rentabilidad en el futuro. Un ejemplo paradigmático de la persistencia de esta ideología nos lo ofrece Julián Marías cuando defiende en una reciente obra que las mujeres deben acudir a la Universidad porque así en el futuro los médicos, ingenieros y profesionales españoles en general tendrán esposas con las que podrán conversar, que comprendan sus problemas y que ayuden a sus hijos en las tareas escolares (4). Si bien es cierto que la elevación del nivel cultural de las familias españolas puede ser un objetivo de política educativa, desde el punto de vista de las mujeres no se sostiene el realizar un gran esfuerzo de preparación que no tenga en el futuro una proyección laboral y profesional.

LA ESCUELA MIXTA

La democratización de la enseñanza y la relación de la escuela con la vida activa, ejes sobre los que giran las reformas de la enseñanza y marco en el que

(4) J. Marías, *La mujer en el siglo XX*, Alianza Editorial, Madrid, 1980, págs. 181-183.

se debería plantear la lucha contra el sexismo se han realizado desde planteamientos que sólo tienen en cuenta el modelo tradicional educativo «masculino». Cuando se ha buscado relacionar las actividades y programas escolares con la realidad inmediata en que se mueven los alumnos, todo se ha orientado hacia el ámbito de lo social de las mujeres desde los primeros momentos de su socialización. El que la escuela olvide estas cuestiones supone dos cosas: la opción por un modelo educativo sexista y masculino, y la aceptación de que estos ámbitos son cuestiones femeninas.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) no contempla este aspecto y habla de la igualdad de oportunidades en un sentido general, no preocupándose de la especificidad del derecho a la educación de las mujeres, quizá por considerarlo un tema ya superado a nivel de la enseñanza general obligatoria. Pero el no referirse a esta cuestión hace que obvie la cuestión, aún no resuelta, de la integración de ambos sexos en los centros escolares.

La ambigüedad de esta política educativa para las mujeres se refleja con claridad en el proceso de integración de los centros escolares. Proceso que se ha ido realizando sin ningún tipo de planificación y que aún hoy no está completado: tanto en la enseñanza pública como en la privada subvencionada subsisten centros escolares segregados por sexo, a pesar de que la integración aparece como un paso previo a la erradicación de las discriminaciones, necesario para ir a la igualdad de oportunidades educativas para ambos sexos.

No podemos olvidar en este sentido las medidas tomadas muy recientemente por la Administración socialista para conseguir la integración en todos los centros públicos. Los escasos institutos de Bachillerato segregados han dejado de serlo en el curso 1984-1985, y la dirección General de EGB en la circular para el comienzo del curso recomienda las actividades conjuntas de niños y niñas y prevé la integración de los centros de EGB y escuelas anejas para el curso 1985-1986, curso en el que es de esperar que en la enseñanza pública se haya completado el proceso de integración.

Sin embargo, hasta ahora no se ha realizado un seguimiento de cómo se lleva a cabo la integración ni se han arbitrado medidas concretas para que los niños y las niñas sigan efectivamente los mismos programas y realicen las actividades, cuestiones éstas que se guían más por las orientaciones de la dirección de cada centro que por normas homogéneas del Ministerio de Educación. Todavía hoy hay muchos centros en los que las niñas y los niños tienen espacios separados y llevan a cabo diferentes actividades, sobre todo en juegos, deportes y asignaturas optativas, sin que esto sea un motivo de preocupación para nadie, sino más bien una orientación sancionada positivamente y fomentada como derivación de las diferencias «naturales» de los géneros.

Ahora bien, toda esta inercia de los comportamientos adquiridos no ha impedido que la escuela mixta se haya generalizado y que dentro de ella las niñas hayan afianzado cada vez más sus posiciones, aunque el entorno fuera

hostil o al menos desinteresado de sus éxitos. La presencia cualitativamente paritaria de las niñas en los centros escolares ha neutralizado bastante el diseño de las políticas masculinas de orientación diferenciadora.

Todo parece indicar que nos encontramos ante un modelo de escuela mixta, que ha supuesto el acceso de las mujeres al tipo de educación que antes era patrimonio exclusivo de los varones, pero en la que siguen operando una serie de rasgos sexistas. En el que las mujeres, que en el mejor de los casos siguen los mismos programas y realizan las mismas actividades, incluso con más éxito académico que los varones, finalmente obtienen de ello resultados menos ventajosos socialmente.

Si seguimos con el proceso de incorporación de las mujeres al sistema educativo, en pocos años la presencia femenina se habrá hecho cuantitativamente igual a la masculina y la escuela mixta se habrá generalizado. Por esto es hoy importante analizar cuáles son los rasgos sexistas que perviven en la escuela para saber cuáles son los impedimentos que la escuela tiene para cumplir su objetivo fundamental de potenciar la igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de su sexo.

Creemos que los rasgos sexistas del sistema escolar no han desaparecido al incorporar a las niñas al mismo tipo de educación que los niños recibían. Los factores que generan esta situación, inadvertidos por las autoridades educativas, han comenzado a ser estudiados por algunas mujeres tanto de nuestro país como de otros países occidentales donde, unido a un desarrollo diferente de sus sistemas educativos, llevan años tratando de convertir la escuela mixta en escuela coeducativa, es decir, aquella capaz de potenciar las capacidades individuales de niñas y niños, sin limitar a ninguno de ellos en función de su género. Tres son los factores más estudiados como transmisores de roles diferenciados y estereotipados para ambos sexos: el currículum o contenido educativo de los programas escolares, los libros de texto y la actitud de los enseñantes.

EL MATERIAL, EL CURICULUM Y LA INTERACCION EN LA ESCUELA

El aspecto más estudiado hasta el momento ha sido el material escolar y especialmente los libros de texto que se utilizan en los centros escolares, que siguen ofreciendo a los niños y a las niñas una marcada diferencia de roles a partir de un modelo tradicional conservador. Es cierto que algo ha cambiado y algo se ha suavizado, ya que no aparecen las imágenes que podíamos ver en los libros de hace años, en los que las niñas aparecían siempre como torpes y atontadas y los niños decididos y emprendedores.

De todas formas, los libros de texto siguen mostrando un mundo donde los hombres son superiores a las mujeres y esta superioridad les confiere poder, tanto en la esfera de la vida doméstica como en el mundo exterior.

El mundo que muestran estos textos se sigue centrando alrededor de un modelo de familia donde las mujeres se orientan al cuidado de los demás y en el que los hombres aparecen como símbolos del poder y la autoridad. En el ámbito laboral tampoco se refleja ninguna igualdad, las profesiones de los hombres que presentan son más diversificadas y autónomas, frente a la imagen dependiente de las mujeres que, incluso cuando participan en el mundo «masculino» del trabajo, aparecen como subalternas.

Los estudios sobre material escolar y libros de texto se suelen orientar en dos direcciones: unos son los que se dedican al análisis del mensaje ideológico que los libros mantienen e imprimen en los niños, es decir, el de familia que proponen, y el comportamiento femenino y masculino que reflejan en los ámbitos sociales, familiares, laborales, etc. Un segundo tipo de estudios es el de aquellos que se concentran más en un análisis de tipo cuantitativo de la presencia masculina y femenina en los libros de texto y el material escolar en general (5). No analizan sólo los roles que los hombres y mujeres desempeñan, cuestión que tampoco desdeñan, sino que se dedican preferentemente a señalar la infrecuencia de las imágenes femeninas en el material escolar, aspecto cuantitativo que tiene unas implicaciones muy graves en la autoimagen que los niños y las niñas van componiendo de sí mismos, haciendo mucho más difícil que las niñas vayan proyectando un futuro propio y autónomo, pues decrece su valoración del género femenino y, en consecuencia, de ellas mismas. Tanto la inculcación ideológica de un modelo de sociedad sexista como la desaparición de las mujeres de los libros de texto, y con ello la limitación de los modelos femeninos de comportamiento, tienen su efecto sobre los niños y las niñas.

Las consecuencias psicológicas y pedagógicas de todo esto son numerosas. La visión sexista y obsoleta de una familia en la que no existe la igualdad y en la que no hay conflicto, aceptando las mujeres la subordinación con naturalidad, se fija en las mentes de niños y niñas como un deber ser que les servirá de contraste a lo largo de toda su vida. Por ello es tan grave que se transmita a los escolares una visión del mundo tan limitada, que no corresponde a la realidad y que es francamente desfavorecedora del sexo femenino.

Por otra parte, la ausencia sistemática de las mujeres de los entornos sociales, familiares, laborales o de fantasía que presentan los libros de texto tiene una importancia grande en la reducción del valor simbólico del ser mujer, y ha de repercutir negativamente en la autoaceptación de las niñas y su identificación sexual a la vez que hace más difícil su proyección social y profesional por carecer de modelos femeninos de comportamiento aceptado socialmente.

(5) Ver F. Orquin, *Cuadernos de Pedagogía*, junio 1977, y el trabajo de Alvaro y Monje en este mismo número, así como la ponencia presentada por Nuria Garreta en las «Jornadas sobre Educación y Sexismo» organizadas por el Instituto de la Mujer en Madrid, septiembre 1984.

Otro aspecto muy importante a la hora de analizar los factores que en la escuela mixta dificultan el desarrollo de la igualdad de oportunidades, es el papel de los enseñantes, las actitudes que desarrollan frente a los alumnos y cómo pueden actuar de transmisores de unos estereotipos sexuales sin tener conciencia en absoluto de ello.

Hay varios estudios realizados por mujeres sobre la interacción en el aula, entre maestros y alumnos que reflejan la aceptación inconsciente, por parte de los primeros, de los estereotipos sexistas y la influencia de ello en su trabajo (6). Cuando se les pregunta sobre el tema de la discriminación sexista, la mayoría de los enseñantes afirman que están en contra y que tratan a sus alumnos de forma igual, independientemente de su sexo, y que ofrecen a todos las mismas posibilidades de instrucción. Pero al hacer un análisis de esa interacción, ya sea mediante grabaciones de las clases, registro en vídeo de las mismas u otras técnicas, se advierte que en la práctica los enseñantes conceden en sus clases un trato preferencial a los niños.

Esta diferencia de trato se observa en una mayor dedicación de tiempo a los niños, visión de los niños como individuos y de las niñas como un grupo indiferenciado, utilización sistemática del genérico masculino, preferencia de los enseñantes (de los dos sexos) por la enseñanza a los niños incluso aún cuando reconocen que pueda ser menos conflictivo enseñar a las niñas, distintas valoraciones de un mismo tipo de trabajo según sea niño o niña quien lo realice, etc. Toda una serie de actitudes que son percibidas por los estudiantes de ambos sexos y que producen efectos muy profundos sobre la confianza y la autoestimación de las alumnas.

Las actitudes y comportamientos de los profesores y profesoras que se ponen de manifiesto en estos estudios reflejan claramente una sobrevaloración de lo masculino y el correspondiente desprecio por lo femenino; aparece la negación constante del género femenino a través del uso genérico del masculino, llegando incluso a la utilización del mismo en casos en que se dirigen exclusivamente a un grupo de niñas. Esto, unido a una valoración negativa por parte de los maestros y las maestras de todas las actitudes consideradas femeninas, ya sean en relación con las mismas niñas o con el exterior, ha de afectar a la valoración que van concediendo niños y niñas a los dos géneros. Pero lo más sintomático de todos estos estudios es que la abrumadora mayoría de los profesores entrevistados no son conscientes de las diferencias que establecen en su relación de trabajo diario con los niños y las niñas. Es más, se ha observado incluso que aquellos profesores o profesoras sensibilizados al tema y preocupados por actuar en contra de los estereotipos tradicionales empujan muy frecuentemente a las niñas a adoptar actitudes activas y agresivas que consideran masculinas y a abandonar aquellos comportamientos que identifican como «fe-

(6) M. Stanworth, *Gender and Schooling*, Hutchinson Co., Londres, 1983; y en España M. Subirats, de la Universidad Autónoma de Barcelona, está llevando a cabo actualmente una investigación sobre ello.

meninos» con lo que refuerzan el desprecio del sexo femenino que se vive en las aulas.

Otro factor importante de la persistencia de las actitudes sexistas en la escuela mixta, a la que llegan niños y niñas de modo cuantitativamente similar, es el llamado currículum escolar, el contenido de lo que se enseña en las escuelas, los conocimientos, en los que encontramos un protagonismo masculino absoluto.

Si en la escuela segregada teníamos un currículum diferente para niños y niñas, partiendo de la idea de que había destrezas específicas que era necesario que aprendieran las niñas o los niños, basándose en los papeles marcadamente diferentes que luego tendrían que asumir en la vida como adultos, en la escuela mixta sólo se consideran importantes y dignas de ser sistematizadas y aprendidas las cuestiones que antes se aprendían en las escuelas de niños. Pero más grave que esto es la ignorancia sistemática de todo lo que tenga que ver con las mujeres que se observa en cualquier análisis que hagamos de los contenidos actuales de la enseñanza. En la Historia, la Literatura, la Física, la Medicina, etc., la mujer no aparece por ninguna parte. Con ellos las mujeres quedan desprovistas de su conocimiento, su herencia cultural y su aprendizaje, y se requiere de ellas una familiaridad total con el conocimiento codificado por los hombres y sobre lo que los hombres han hecho, y tienen que aceptar que esto es todo lo que hay, que esto es la suma total del conocimiento humano. Se priva a las mujeres y a los hombres del conocimiento de lo que han hecho las mujeres a lo largo del desarrollo de la humanidad, cuáles han sido sus luchas, sus aportaciones, etc.

El conocimiento que se imparte, aunque en la escuela haya niños y niñas, sigue teniendo al varón como centro y medida de todo; nadie cuestiona en el sistema educativo este androcentrismo que presenta como válidas versiones de la realidad, que si no siempre son erróneas, sí son en todo caso parciales, al ignorar sistemáticamente lo «femenino». Las mujeres no existen como sujeto ni como objeto del conocimiento científico que se produce y que se considera necesario transmitir.

Como dice Dale Spender, «los hombres han cedido a la presión de las mujeres y les han abierto algunas instituciones y temas, pero siguen teniendo el control de todas ellas y deciden qué es lo que las mujeres deben aprender» (7).

A pesar de la presencia de algunas mujeres en el mundo de la ciencia, y de las investigaciones que han realizado desde su propia perspectiva y conocimiento, que muestran cómo las mujeres pueden ser objeto y sujeto del saber científico, sus producciones se siguen considerando marginales, no cuentan con el

(7) Dale Spender, *Invisible Woman. The schooling scandal*, Writers and Readers, PCSL, Londres, 1982.

apoyo que cuentan otro tipo de investigaciones científicas y no se considera necesario incorporarlas a los currículum escolares (8).

HACIA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Estas características sexistas que predominan en la escuela mixta, en la organización escolar y la práctica cotidiana de nuestros centros escolares, evidencian que en el sistema educativo los hombres siguen recibiendo un trato preferencial, basado en la supremacía ideológica de todo lo que es considerado «masculino». Por otra parte, la mayor presencia numérica de las mujeres en estos centros ha generado de forma imprevista la desaparición de lo «femenino» y lo que es más grave, su desvalorización sistemática.

La escuela mixta no cuestiona una serie de valores vigentes en la sociedad y que son discriminatorios para las mujeres. El sistema escolar se sigue supeditando a las construcciones genéricas dominantes. La influencia de los estereotipos sexuales genera en el sistema escolar una sobrevaloración de las conductas masculinas y niega lo que de válido puedan tener las femeninas. Esta situación genera en las jóvenes falta de expectativas y miedo al éxito en los estudios por la imposibilidad de encontrar modelos «femeninos» diferentes a los tradicionales con los que identificarse. Esto supone además una discriminación interiorizada a lo largo de sus años de escolarización que las impide hacer elecciones profesionales realmente libres al predisponerlas a los roles que la sociedad les asigna por su condición genérica de mujeres.

Por todo esto creemos que no es suficiente, para ofrecer a las mujeres una igualdad de oportunidades, el haber superado las barreras que antes se oponían a su acceso a la educación y que se las permita estudiar igual que a los varones, sino que es necesario que las mujeres y los hombres reciban una educación no basada en la supremacía de unos sobre otros, que la escuela mixta se transforme en una escuela coeducativa que integre en ella todos los conocimientos y actitudes que se consideren necesarios para el desarrollo integral de las personas, sin tener en cuenta si estos conocimientos y actitudes han sido considerados históricamente «femeninos» o «masculinos».

Según la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, los fines de la actividad educativa son, entre otros, la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, la preparación para participar activamente en la vida social y cultural y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. No contempla esta Ley la cuestión de las posibles discriminaciones educativas para las mujeres, pero podemos afirmar que, en la actualidad, en nuestra realidad educativa no se persiguen estos fines de igual modo en la educación de los niños y las niñas. Esto ocurre a todos los niveles educativos,

(8) M. A. Durán, *Nuevas perspectivas sobre la mujer*, Universidad Autónoma, Madrid, 1982.

cada uno con sus peculiaridades. La capacitación profesional de hombres y mujeres al salir del sistema educativo es muy desigual. Mientras a los hombres se les prepara para participar activamente en la vida social y cultural, a las mujeres se les previene ante ello y la inculcación sistemática de la superioridad masculina y la inferioridad femenina no forma para la paz, la cooperación y la solidaridad, sino para el enfrentamiento o el distanciamiento, a no ser que se acepte la subordinación como forma de integración.

De todo esto se desprende que hay que hacer una distinción entre una escuela mixta donde las niñas son admitidas a participar en una educación diseñada por los hombres y para los hombres, de una escuela coeducativa, hoy inexistentes, en la cual exista la posibilidad de que las mujeres y los hombres reciban una educación no basada en la supremacía de unos sobre los otros, es decir, una escuela donde la discriminación sexista haya desaparecido o en la que se luche activamente por su desaparición.

Las barreras que existían para que las mujeres pudieran acceder a la educación han desaparecido, y éste es un avance muy importante. Pero no podemos quedarnos satisfechas de este cambio cuando vemos reproducirse en la sociedad, en parte gracias a la escuela, los comportamientos y actitudes sexistas que discriminan a hombres y mujeres según su sexo, obligando a unos y otras a cumplir con los roles predeterminados que limitan sus capacidades personales y la libertad de sus opciones individuales.

MODESTO INTENTO DE INTERPRETACION DE LAS TASAS FEMENINAS DE ESCOLARIDAD

JULIO CARABAÑA MORALES (*)

INTRODUCCION

A mi entender, todo planteamiento del tema «Mujer y educación» debe partir de algunos hechos incuestionables. El primero de ellos es que la participación de las mujeres en los diversos niveles de la enseñanza es, desde hace ya algún tiempo, en todos los países industrializados y en algunos bastante atrasados, igual o superior numéricamente a la de los hombres. El segundo es que los resultados académicos de las mujeres son, en todos los niveles de enseñanza y de cualquier modo que se los considere, superiores casi siempre a los de los hombres.

A nadie que se tome la molestia de consultar algunos datos estadísticos elementales y muchas investigaciones más bien engorrosas pueden quedarle muchas dudas al respecto; sin embargo, no son pocos los que se sienten tentados, en cuanto la cuestión se plantea, a buscar las causas de por qué, como dice un no muy antiguo informe del Consejo de Europa, las mujeres «hacen poco o ningún uso de las posibilidades de educación formal de que disponen (1).

Una vez planteada así la cuestión, lo que sigue puede adivinarlo fácilmente el lector menos sagaz: se desechan las explicaciones biológicas de la inferioridad natural de la mujer y se establece que es la sociedad, al seguir asignando a la mujer determinados roles, la generadora de una situación contra la que los poderes públicos deben adoptar medidas de discriminación positiva; cabe describir sumariamente así esta presunta situación:

- Tasas de participación femenina menores en todos los niveles.
- Cuanto más elevado el nivel, más bajo el porcentaje de mujeres.

(*) Director del CIDE y profesor de Sociología.

(1) C. I. Desseur y C. E. von Vleuten, «Education and equality of opportunity for girls and women», CEM/XI(79)4, 1979, pág. 1.

— En la enseñanza secundaria, las mujeres están infrarrepresentadas en las opciones que conducen a la Universidad.

— Las materias y carreras que las mujeres eligen son las que llevan a trabajos menos cualificados, peor pagados y de menor prestigio (2).

El cuadro 1 refleja las proporciones de mujeres en los diversos niveles de enseñanza en España y su evolución entre 1975 y 1981. El cuadro está en contradicción evidente con la descripción de la situación que acabamos de citar.

CUADRO NÚM. 1

Distribución de los sexos en los diferentes niveles de la enseñanza, España 1975-1981

Nivel y año	Total	Mujeres	% de mujeres
8.º de EGB:			
— 1975-76	479,5	239,7	50,0
— 1981-82	586,0	296,0	50,5
1.º de BUP:			
— 1975-76	255,1	128,1	50,1
— 1981-82	332,0	177,0	53,3
1.º de FP:			
— 1975-76	151,9	52,9	34,8
— 1982-83	249,0	98,4	39,3
COU:			
— 1975-76	185,7	84,2	45,4
— 1981-83	243,0	131,0	54,0
1.º Escuelas Universitarias:			
— 1975-76	53,0	19,0	36,0
— 1981-82	73,8	32,1	44,0
1.º de Facultades:			
— 1975-76	99,2	41,9	42,0
— 1981-82	97,2	47,5	50,0
1.º de ETS:			
— 1975-76	17,2	1,3	7,5
— 1981-82	12,5	1,6	13,0

A primera vista, parece cierto que, a medida que aumenta el nivel de estudios, la participación femenina descende. Esta impresión es, sin embargo, completamente falsa. Está basada en lo que debería llamarse la «falacia cró-

(2) *Ibidem*, págs. 14 y ss.

nica» en la interpretación de datos agregados. Merece este nombre por dos razones. Una, que las más brillantes limbreras de las ciencias sociales caen en ella de modo crónico e irremediable. La otra es que tiene que ver con el tiempo: consiste en una confusión de lo sincrónico con lo diacrónico, de lo transversal con lo longitudinal. En efecto, la participación de la mujer es menor *en este momento* en los niveles superiores de enseñanza, pero ello no significa que «descienda», sino exactamente lo contrario, que *está subiendo*. Como el aumento se produce *primero* en los niveles más bajos, hay que esperar tanto tiempo como suelen durar los estudios para que se produzca *también* en los niveles más altos. Y eso es, precisamente, lo que está sucediendo. En 1975, las mujeres eran tantas como hombres en 8.º de EGB. En primero de BUP eran incluso algunas más. Para saber si su participación descendía a través de los niveles de enseñanza, había que esperar hasta 1980, cuando la promoción hubiera llegado a la Universidad. Ha pasado 1980, y los datos de ingreso en la Universidad para 1981-82 están en el cuadro 1. Puede decirse que la participación de la mujer *se ha mantenido*.

Actualmente son mujeres el 53 por 100 de los alumnos de primero de BUP que a todos los efectos puede considerarse la rama de la Enseñanza Media con más prestigio. En FP, por el contrario, las mujeres representan sólo el 40 por 100, pese a ser la rama de enseñanza media con menor prestigio, y la que, desde luego, no conduce directamente a la Universidad. Como cabía prever a partir de esas cifras, parece que ya ingresan en la Universidad más mujeres que hombres.

Así, pues, en España las tasas de participación femenina se igualan globalmente a las de participación masculina a todos los niveles, y son mayores en las opciones de enseñanza secundaria que conducen a la Universidad, lo que permite esperar que, en unos cuantos años, lo sean también en ésta. En cuanto a la elección de materias, es forzosamente, dados los planes de estudios españoles, la misma que la de los hombres hasta bien avanzada la enseñanza media; luego se diversifica del modo que estudiaremos con cierto detalle.

Falta por ver si es cierto que las mujeres eligen en cada nivel de estudios las opciones que llevan a trabajos con menor cualificación, prestigio e ingresos, o simplemente a estudios «femeninos». Desde luego, si esto ocurriera, muchos partidarios del principio de tenacidad en la defensa de las teorías (y de las observaciones empíricas) considerarían salvado el núcleo del planteamiento: si existen diferencias entre mujeres y hombres, tienen que deberse a una discriminación que sólo puede tener su origen en una sociedad y una cultura machistas.

Pero no basta con tomar como punto de partida estos datos elementales. Lamentablemente, el enfoque más tópico de la cuestión de los sexos (como, en buena parte, de las razas) parece anclado todavía en la dieciochesca oposición entre Ilustración y Ultramontanismo: lo natural y lo social se contraponen en abstracto, y entre ellos se media con continuas «falacias naturalistas». A un

lado está lo natural, necesario y por ello, implícitamente legítimo. Al otro lado está lo social, convención arbitraria y, por ello, implícitamente, ilegítimo. Si el discurso machista y reaccionario pretende que la actual relación entre los sexos es legítima por basarse en la necesidad de la naturaleza, el discurso feminista progresista se limitará a afirmar que esa relación se basa en la imposición social y que es, por tanto, ilegítima. No acomete contra el machismo negando la implicación entre naturaleza y legitimidad, sino aceptándola tácitamente al trasladar las desigualdades entre los sexos al polo opuesto, el de la cultura y la arbitrariedad. Del mismo modo, los psicólogos progresistas de la segunda guerra mundial refutaban el racismo negando las diferencias entre las razas, olvidando la cuestión *de iure* fundamental de que ninguna diferencia estadística entre dos razas justifica un trato de privilegio para los miembros de una de ellas.

El problema fundamental con este modo de pensar es que parece suponer que todo lo que tiene un origen social o cultural carece de fundamento y justificación. Una vez supuesto esto, no se necesita llegar más allá en el análisis de las causas ni de las funciones. Se trata ya de transformar el mundo social, sin necesidad de interpretarlo previamente; depende de los gustos de cada uno la radicalidad de esa transformación.

Las páginas que siguen, escritas con menos calma de lo que el asunto merece, pretenden exponer los enigmas que plantean, sobre este tema de las relaciones entre mujer y educación, una serie de datos estadísticos completamente simples. Muestro en ellas con cierta seguridad lo que me parece negativo; soy capaz, apenas, de balbucear un asomo de respuesta positiva.

1. LA IGUALDAD DE LOS SEXOS EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

1.1. *Tasas de escolarización y planes de estudio*

En España, como en todos los países industrializados, niñas y niños asisten a la escuela en proporciones parecidas y con regularidad semejante durante los años de la Educación Preescolar y de la Educación General Básica.

Por lo que se refiere al tratamiento que se da a los sexos, la escuela de hoy es muy distinta de la escuela de hace sólo veinte o treinta años. La separación de los sexos en escuelas y aulas distintas ha desaparecido prácticamente; el plan de estudios es el mismo para ambos sexos, desde el principio hasta el fin. Hace todavía treinta años, la escuela primaria se entendía como terminal, sobre todo si era rural. Chicas y chicos tenían que salir de ella lo mejor preparados posible para sus vidas futuras. Y los contenidos de la enseñanza eran convenientemente distintos: las muchachas iban a la escuela, sobre todo, a aprender labores del hogar; los muchachos, la alfabetización necesaria para

poder dejar el trabajo agrícola. En el curso de tan breve tiempo, las cosas han cambiado enormemente.

Puede discutirse la profundidad de estos cambios; pero una cosa parece completamente evidente: nadie ha podido decir que *la sociedad les haya opuesto* obstáculos sistemáticos. La literatura sobre resistencias a esta modernización de la escuela es inexistente. Los padres han aceptado para sus hijos, casi siempre de buen grado, *un proceso de socialización y escolarización totalmente distinto al suyo*; en su mayor parte lo han aceptado sabiendo, por propia experiencia, que el viejo ya no era adecuado a los nuevos tiempos.

¿Quiere esto decir que han perdido *toda* vigencia los modelos «tradicionales» de socialización diferencial de los sexos? Evidentemente, no han perdido toda vigencia; pero, evidentemente también, han dejado de estar vigentes. Este simple hecho, que ha tenido lugar con tanta claridad ante nuestros ojos, debería servirnos para no exagerar ni la importancia de las tradiciones ni la de su transmisión en la escuela.

Pues resulta que en el curso de la experiencia vital de los individuos se producen procesos de aprendizaje que anulan los que tuvieron lugar en su infancia o, dicho de otro modo, que la experiencia puede ser una maestra mucho más convincente que la escuela. De manera que —simple extensión de lo anterior— la transición cultural de valores— a través de la familia o la escuela— tiene que adaptarse de continuo a la realidad social a partir de la cual estos valores se producen. El cambio de la sociedad cambia también a los individuos, y arranca, quizá no de cuajo, pero sí en poco tiempo, las raíces de prejuicios ancestrales.

1.2. Rendimiento escolar

La evidencia empírica obtenida por innumerables estudios sobre las calificaciones obtenidas por chicas y chicos en la Educación Básica revelan, si acaso, una desigualdad favorable al sexo femenino, tanto en las calificaciones escolares como en pruebas objetivas (3).

No puede despacharse este hecho con una mera expresión de impaciencia, diciendo que *existen todavía* desigualdades. Cuando tanto se habla sobre los estereotipos sexuales dominantes, y sobre la escuela como reproductora de estos estereotipos, habría que esperar que los resultados escolares de las chicas fueran peores que los de los chicos; no sólo en las materias científicas o que requieran capacidad de representación espacial, sino también en las que se basan sobre aptitudes verbales, o de otro tipo. Ello por muchas razones.

(3) Por citar sólo algunas revisiones de la bibliografía existente: A. Anastasi, *Differential Psychology: Individual and group differences in Behavior*, Macmillan, New York, 1958. E. Maccoby y C. Jacklin, *The Psychology of sex differences*, Stanford University Press, 1974. J. D. Finn, L. Dulberg y J. Reis, «Sex differences in Educational Attainment: A crossnational Perspective», *Harvard Education Review*, vol. 49, núm. 4, nov. 1979. J. Stockard y otros, *Sex equity in education*, Academic Press, New York, 1980.

El plan de estudios de la EGB no hace en España diferencias entre los sexos. Pero si la socialización anticipatoria es distinta para ambos, si la sociedad *espera* de las chicas que su papel social se limite al hogar y de los hombres que ejerzan una profesión, hay que explicar cómo la *imposición* del mismo plan de estudios no se ve abocada al fracaso por ir contra los usos y costumbres, ni cómo las chicas tienen la misma motivación que los chicos para seguir un plan de estudios presumiblemente masculino.

Pues estas expectativas sociales tienen que penetrar la escuela; históricamente, la escuela ahora generalizada ha sido una escuela de varones. Los valores de la propia institución escolar están basados sobre una competitividad y una agresividad a la que las mujeres tendrían que someterse *peor* que los varones. De hecho, los estereotipos y los prejuicios de los profesores parecen, en investigaciones varias, favorables a los varones.

Todo esto, y mucho más que es ocioso reproducir aquí, vendría tan bien para explicar una inferioridad femenina en los resultados escolares como todas las presunciones sobre la inferioridad «natural» de las aptitudes femeninas. Por desgracia, tal inferioridad no existe. Seguramente sin intención de fastidiar, las alumnas muestran brillantemente en cuanto se les da ocasión *que son iguales o superiores a sus compañeros*, con lo cual han dejado en la misma posición poco airosa a sus enemigos que a sus amigos.

¿Acaso las aptitudes femeninas no son inferiores sino superiores a las de los varones, de modo que con su mejor dotación natural compensan los *hándicaps* de tipo social y cultural? ¿Quizá la escuela es una institución de valores femeninos más bien que masculinos, y por eso las mujeres se adaptan a ella mejor que los hombres? Ninguna de estas dos salidas al *impasse* pueden defenderse seriamente. Se basan en una estrategia de interpretaciones *ad hoc* que, además, no sale del falso dilema entre naturaleza y valores tradicionales.

Se ha escrito, por ejemplo, que el sistema educativo premia cualidades como la adaptabilidad, abnegación, pasividad, disciplina y esfuerzo; todas propias de las mujeres, que han sido formadas en una mentalidad de adaptación, de pasividad y de sometimiento; así da lugar a que éstas, las mujeres, obtengan mejores rendimientos. Los valores de la *institución escolar resultarían así congruentes* con los valores caracteriológicos exigidos tradicionalmente de la mujer. El problema es que todo esto hiede a la legua al oportunismo de las interpretaciones *ad hoc*. Lo que uno se pregunta ante la aparición de esta ristra de calificativos es, finalmente, lo siguiente: ¿De dónde saben todo eso los autores? ¿Han contrastado con la realidad sus ejercicios de empatía en algún momento posterior a su personal experiencia de la escuela primaria? ¿Por qué ni siquiera se toman el trabajo de criticar a los que utilizan la gama de calificativos antónimos, como competitividad, agresividad, individualismo, etcétera? (4).

(4) La interpretación «femenina» de la escuela aparece, por ejemplo, en la introduc-

1.3. Algunas diferencias sintomáticas

¿Quiere esto decir que alumnos y alumnas se comportan en la escuela como si las diferencias sexuales no existieran? ¿O que, en el interior del aula, desaparece toda dinámica relacionada con el sexo? Evidentemente, no es éste el caso. Tres fenómenos que han sido suficientemente bien estudiados dan fe de ello:

a) En primer lugar, ocurre que allí donde en los últimos años de nuestra EGB (que en la mayor parte de los países corresponden al primer ciclo de la enseñanza obligatoria) se permiten diversas opciones, *las de las chicas no son exactamente las mismas* que las de los chicos.

Hay países que todavía no tienen una enseñanza única a esta edad. En Alemania Occidental, por ejemplo, los escolares eligen a los diez años entre el Gimnasio o Bachillerato clásico y la Realschule o Bachillerato Técnico, tras un proceso de selección académica. También en Inglaterra se mantiene un cierto número de «grammar schools» notablemente selectivas e incluso elitistas. En otros países, como Austria, Irlanda, los Países Bajos o Bélgica, una rama es de enseñanza general y la otra de enseñanza profesional. Pues bien, según un informe de la OCDE, las mujeres están sobrerrepresentadas en las ramas selectivas y generales, y suelen estar infrarrepresentadas en las ramas profesionales (33 por 100 en Austria, 44 por 100 en Bélgica, 30 por 100 en Irlanda).

Hay otros países donde lo electivo son ciertas materias dentro de un tronco común. Aun cuando en algunos ocurra como en Irlanda, donde ciertas opciones se ofrecen con preferencia a uno y otro sexo, en la mayor parte chicos y chicas se encuentran frente a la misma oferta, y cada cual elige según sus intereses y capacidades; en estos casos, las mujeres eligen con menor frecuencia que los varones asignaturas de tipo científico natural y técnicas, y con mayor frecuencia asignaturas de letras. Así, en Nueva Zelanda, en una larga lista de materias optativas, ninguna chica elige Electricidad, y son menos del 5 por 100 de los alumnos de Técnicas de Taller, Agricultura, Madera y Mecánica; hay menos del 5 por 100 de chicos, en cambio, en materias como Taquimecanografía y Confección. En Irlanda, las mujeres son menos del 5 por 100 en materias como Metal, Madera, Dibujo Técnico, así como en Griego, y los hombres en Economía Doméstica (5). En Inglaterra, se han encontrado las diferencias del cuadro 2 en las materias de Física, Biología y Lenguas Vivas; son análogas a los que se dan en Nueva Zelanda, donde el porcentaje de alumnas en Física es el 9 por 100, y en Químicas, el 24 por 100, mientras que es el 70 por 100 en Biología y el 75 por 100 en Francés.

ción de M. Cancio al libro de M. L. Barrera Peña y A. López Peña, *Sociología de la mujer en la Universidad*, Universidad de Santiago, 1983, pp. 35 y ss. La «masculina» es la más frecuente; se defiende, por ejemplo, en varios artículos impresos en el número 31-32 de *Cuadernos de Pedagogía*, 1977.

(5) OCDE, *Possibilités d'éducation pour les femmes et les jeunes filles*, multicopiado, 1983. Del anexo estadístico de esta publicación están sacados los datos que se citan en este trabajo, cuando no se cita otra fuente distinta.

CUADRO NÚM. 2
Porcentajes de alumnos

	A los que se ofrecen las opciones		Que eligen las opciones		Que siguen de verdad los cursos de estas opciones	
	M	F	M	F	M	F
Física	90	71	52	17	47	12
Biología	88	95	31	52	28	49
Francés	84	89	29	45	24	40

Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas, *Egalité de l'Enseignement General et Professionnel pour les filles (10-18 ans)*, Bruselas, 1979, pág. 63.

Comentaremos más adelante estas diferencias en las opciones. Aquí basta con apuntar que, desde luego, no están relacionadas con el *prestigio* de la rama de estudios. En todos los países, las ramas profesionales tienen menos prestigio que las generales, y en aquellos donde las hay, las escuelas selectivas, como Gimnasios y Grammar Schools, tienen más prestigio que las demás. Como se acaba de decir, las mujeres están en ellas sobrerrepresentadas en relación a los varones. Si acaso, las mujeres eligen las ramas más prestigiosas y los varones las menos. Aunque la cosa, como veremos, es más complicada.

b) Esta diferencia en las *opciones* se relaciona con ciertas diferencias de aptitudes. En lo que respecta a las diferencias de aptitudes entre los sexos, la cuestión ha dado lugar a debates sin cuento. Probablemente, el aspecto más intrigante haya sido la explicación de la inferioridad femenina en Matemáticas, que se manifiesta y agudiza en el curso de la adolescencia, tanto en Inglaterra como en Estados Unidos y en la mayor parte de los países estudiados por la IEA.

Como el desarrollo de la capacidad de representación espacial parece seguir una pauta evolutiva paralela, se ha atribuido a esta diferencia en una dimensión de las aptitudes intelectuales la diferencia de rendimiento en Matemáticas (6). Sin embargo, la diferencia de rendimiento en Matemáticas no es universal (hay grupos de chicas que las aprenden mejor que sus homólogos masculinos), y hay factores que podrían explicar las diferencias sin recurrir a las capacidades intelectuales. El principal factor es la diferencia no de aptitud, sino de actitud, ante las diversas materias, que a su vez está relacionada con la frecuencia con que chicos y chicas eligen estudios matemáticos cuando ello es optativo.

(6) C. Maccoby y Jacklin, *op. cit.* La diferencia de actitud ha sido investigada sobre todo por E. Rennema, «Women and girls in Mathematics», *Educational Research Journal*,

Una inteligente revisión de las investigaciones recientemente publicadas llega a la conclusión de que, tras los trabajos realizados, se pueden sacar pocas conclusiones definitivas sobre la cuestión (7).

c) Entre los argumentos que pueden imaginarse a favor de la coeducación en las escuelas mixtas, no es el menos importante el de que sólo en ellas las mujeres pueden adquirir verdaderamente la misma formación, sin sesgos, que los hombres, y viceversa. Sin embargo, numerosos estudios pueden indicar que la motivación y los resultados escolares son mejores en los colegios no mixtos que en los mixtos. Puede ello deberse a que la clientela de ambos tipos de escuela sea distinta; pero también podrían depender de la interacción en el aula entre los alumnos de los dos sexos (8).

Al mencionar aquí estos fenómenos, pretendo sólo recordar que la interacción entre los sexos existe, y que la diferenciación sexual se sigue manifestando aún dentro de la igualdad. Pero que se trata de fenómenos complejos, que no pueden ni anticiparse ni interpretarse mediante un *ejercicio de comprensión* que se limite a buscar coherencias elementales entre lo que sucede en la escuela y la idea general de que la mujer está discriminada y esta discriminación es cultural y no natural.

Pienso que es preciso hacer un replanteamiento serio de la cuestión, abandonar la oposición abstracta aptitudes naturales-coerciones culturales, y tener en cuenta que todas estas realidades estadísticas provienen del comportamiento de los sujetos. Si las mujeres son capaces, con alguna excepción, de aprovechar tanto o más que los hombres las oportunidades de educación formal que se les ofrecen, es porque quizá estén motivadas por la idea de que no se trata de una pérdida de tiempo para su proyecto biográfico; o dicho de otro modo, de que el logro académico les puede abrir posibilidades de independencia y autonomía que les resulten atractivas en el interior de una sociedad donde los modelos *sexuales* tradicionales están en decadencia.

Es, en definitiva, interpretando su experiencia, y no aceptando ciegamente ninguna tradición, cómo los sujetos generan sus pautas de comportamiento y, por consiguiente, sus valores. De la transformación del entorno y la experiencia, por consiguiente, es desde donde hay que partir para explicar el interés por la química de las hijas de quienes lo tuvieron, sobre todo, por la costura; la explicación del fenómeno —rápido y reciente— de la integración de la mujer en el sistema escolar ha de buscarse en el cambio de las condiciones de

(7) M. E. Badger, «¿Por qué no son mejores las chicas en Matemáticas? Una revisión de las investigaciones», en *Educación y Sociedad*, núm. 2, págs. 187-204. En el mismo sentido (aunque más proclive a aceptar explicaciones de tipo social que psicológico), J. Stockard, *op. cit.*

(8) Sobre esta cuestión hay también una amplia literatura. Pueden verse las obras de Maccoby y Stockard ya citadas, así como R. R. Dale, *Mixed or single sex school: an Overview*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1974, y M. Stanworth, *Gender and Schooling*, Hutchinson, Londres, 1983.

vida; esos cambios en las condiciones de vida cambian también las formas de conciencia. Si *aparentemente* algunas permanecen, su sentido ha de cambiar al integrarse en una estructura distinta; no se puede tratar de meras pervivencias sin sentido. Si se las quiere cambiar, es más *conveniente analizarlas y entenderlas que limitarse a desprestigiarlas.*

2. IGUALDAD Y DESIGUALDAD EN LA ENSEÑANZA MEDIA

2.1. Tasa de escolarización

En la mayor parte de los países de la OCDE, según puede verse en el cuadro 3, las mujeres son tan numerosas o más que los hombres en las *ramas generales* de la enseñanza media de segundo ciclo (que es, aproximadamente, la correspondiente a la nuestra). Además, las diferencias existentes no parecen asociarse a ninguna variable en particular. No dependen, desde luego, del nivel de desarrollo económico ni de la tradición cultural o religiosa.

También en la mayor parte de los países, la proporción de mujeres es menor que la de hombres en las enseñanzas profesionales y en los estudios de menor duración.

CUADRO NÚM. 3

Proporción de mujeres en las Opciones General y Profesionales del Segundo Ciclo de Secundaria (14-16 años) en una serie de países

	General		Profesionales	
	1970-71	1981-82	1970-71	1981-82
Alemania	41,4	49,7	41,9	40,1
Austria	45,9	50,2	47,6	51,8
Bélgica	44,1	48,6	56,6	63,9
Dinamarca	49,5	54,3	24,3	36,2
Francia	52,8 (1)	57,9	40,8 (1)	41,5
Grecia	47,7	52,2	19,5	18,7
Irlanda	56,2	56,1	40,2	41,7
Italia	43,2	48,5	23,9 (2)	34,1
Noruega	48,1	49,2	41,7	51,7
Países Bajos	41,7	49,5	46,4	43,6
Yugoslavia	—	46,3	—	39,0

(1) Segundo Ciclo de Secundaria largo y Certificado de Aptitud Profesional (CAP).

(2) Rama técnica, distinta de la profesional.

Fuente: OCDE, *op. cit.* en notas.

Estas proporciones obligan, desde luego, a revisar la afirmación de que, aunque las tasas de participación sean iguales, las mujeres eligen los estudios de *menor* prestigio. A primera vista, ocurre más bien lo contrario en este ciclo de enseñanza, como ocurría también en el ciclo anterior.

Las diferencias entre hombres y mujeres se dan, en este nivel de la enseñanza, y de modo mucho más claro que en el nivel anterior, en las asignaturas y las especialidades que eligen. Vamos a repasar con cierto detalle estas diferencias y a tratar de encontrarles algún tipo de explicación.

2.2. *Asignaturas masculinas y femeninas: la constante de feminidad y la pauta tasmana*

Dos estrategias de argumentación emparentadas suelen utilizarse para concluir que la igualación de las tasas de participación femenina en un nivel de enseñanza no significa una mejora de las mujeres en relación a los hombres, sino, a lo sumo, un cambio de la *condición* para que quede la *posición*. La primera estrategia consiste en señalar que las mujeres eligen estudios «femeninos» y los hombres «estudios masculinos». La segunda es complementaria de ésta, y consiste en afirmar, o suponer, que cuando una asignatura, estudio o profesión se feminiza, pierde automáticamente valor. Es claro que, utilizando estos argumentos, la posición inferior de la mujer, doquiera que se encuentre, está garantizada, pues, como parias, contaminan cuanto tocan, llevando la peste consigo. Las dos estrategias de argumentación, conjuntamente, constituyen un muro infranqueable a todo intento de contrastación empírica, desde el momento en que la segunda viene en apoyo de la primera inmunizándola contra todo criterio externo de contrastación.

Imaginemos que, siguiendo un manual sobre el método científico, pedimos a alguien que construya hipótesis, a partir de sus teorías sobre lo masculino y lo femenino en nuestras sociedades, acerca de qué materias de estudio o ramas profesionales son masculinas y cuáles femeninas. ¿Pasa la división por ciencias y letras? ¿Dentro de las ciencias, qué es más femenino y por qué: las matemáticas, la química, la física o la biología? ¿Y dentro de las letras? ¿Es más masculino el Latín que el Inglés? ¿Más femenino el Dibujo Artístico que el Técnico?

Se trata de un puro ejercicio de imaginación; lo habitual es que la atribución de feminidad a las materias de estudio se haga *a posteriori*, a partir precisamente de los datos sobre participación de la mujer. Y es más tarde cuando la interpretación parece poco firme cuando asoma la otra estrategia: lo femenino es, por definición, socialmente inferior, y si los hombres dejan penetrar a la mujer en un ámbito cualquiera, éste se hace automáticamente femenino también en el sentido de socialmente inferior. Con lo cual, toda reflexión ulterior sobre la materia sobra. Los motivos de los varones son los motivos del lobo para comerse al pobre cordero.

Renunciemos, por tanto, al ejercicio de imaginación, y tratemos de establecer una interpretación *a posteriori*, pero coherente, de las opciones masculinas y femeninas en cuanto a materias de estudio en el Bachillerato. Como estas opciones varían mucho de país en país, la comparación no puede ser precisa ni rigurosa, pero no por ello deja de ser instructiva.

— Cuando hay una *opción* que se refiere a las *humanidades* (Lengua, Historia, etc.), la participación femenina es siempre superior al 70 por 100. Así, 79,6 por 100 en Francia, 84 por 100 en la opción de Letras en Noruega, 73 por 100 en «Ciencias Humanas» en Portugal, 80 por 100 en la Opción de Ciencias Humanas en Suecia, 71 por 100 en la opción de «Lenguas Modernas» en Suiza, etc.

Evidentemente, las Letras parecen un dominio eminentemente femenino en todos los países. Sin embargo, pueden encontrarse ciertos matices: en Suiza y Portugal, las Letras Clásicas atraen «sólo» un 50 por 100 de mujeres.

— Cuando hay una opción que engloba aproximadamente las *Ciencias Sociales*, el porcentaje de mujeres en ella oscila entre el 40 y el 70 por 100, con tendencia a superar la mitad. Así, en Francia, el Bachillerato B tiene un 65 por 100 de mujeres; la opción correspondiente llega a tener un 52 por 100 de mujeres en Noruega, 58,3 por 100 en Portugal, 63 por 100 en Inglaterra, 72 por 100 en Escocia. Sólo en Suiza el porcentaje es menor, de sólo 41 por 100.

También pueden distinguirse ciertos matices interesantes en las Ciencias Sociales: cuando la *Economía* se distingue de ellas, el porcentaje de mujeres es siempre menor. Así ocurre en Noruega, en Tasmania y en Suiza.

— La participación de las mujeres en las opciones de Ciencias Naturales ofrece matices tan interesantes que merece que se exponga en detalle.

En primer lugar, cuando se encuentra una opción con aproximadamente este contenido, los porcentajes de participación femenina oscilan notablemente. En Suiza son del 21 por 100, en Inglaterra del 27 por 100. En cambio, en Irlanda y Portugal son 51 y 55 por 100, respectivamente, mientras que en Noruega y Suecia la participación femenina es del 41 y 45 por 100. Algo semejante ocurre cuando la opción *aisla* de algún modo las Matemáticas. Hay entonces un 50 por 100 de mujeres en Irlanda, y un 48 por 100 en Nueva Zelanda, pero sólo un 28 por 100 en Inglaterra. Desde luego, estos porcentajes no animan mucho ni a continuar en el terreno de la vocación femenina las hipótesis de Merton sobre relación entre protestantismo y desarrollo de la ciencia, ni a buscar las causas de las diferencias en los niveles de industrialización y desarrollo económico, ni, por supuesto, a resaltar el papel de las tradiciones católicas (a no ser que se descubriera en la imagen de la Virgen María una insospechada afinidad electiva con los impulsos fáusticos) en el rechazo de las ciencias por las adolescentes.

En segundo lugar, los porcentajes de participación femenina varían de modo uniforme cuando se especifican las ramas dentro de las Ciencias. Donde con más claridad se muestra esta pauta es en *Tasmania*: en esta remota parte de Australia, las mujeres son el 23 por 100 de los que eligen Física, el 33 por 100 aproximadamente de los que eligen Química y Geología y el 66 por 100 de los que eligen Biología. El resto de los países siguen esta *pauta tasmaniana*,

por mucho que se sitúen en sus antípodas geográficas. Así, en Francia, la modalidad C del Bachillerato (Matemáticas y Física) sólo acoge un 40 por 100 de alumnas, mientras que la variedad D (Matemáticas y Ciencias Naturales) acoge un 57 por 100. Con mayor razón, en Nueva Zelanda se matriculan en Física 8,7 por 100 de mujeres, en Químicas 24 por 100, y en Biología 70 por 100. Como volveremos a encontrar esta pauta en la Universidad, aquí basta con limitarse a plantear la cuestión: ¿por qué, entre las Ciencias Naturales, es más femenina la Física que la Química, y qué tiene la Biología de poco masculino?

— Por último, el porcentaje de mujeres desciende por debajo del 10 por 100 cuando la opción incluye algo relacionado con la Técnica. Es lo que ocurre en Francia con la modalidad E del Bachillerato, donde sólo hay un 4 por 100 de mujeres; y en Portugal, Nueva Zelanda y Suecia, países por lo demás, lo suficientemente distantes y distintos.

La pauta de elección de los estudiantes españoles de COU concuerda a grandes rasgos, como puede verse en el cuadro 4, con lo que venimos diciendo de otros países.

CUADRO NÚM. 4

Proporción de mujeres que eligen las distintas asignaturas optativas de COU, curso 1983-84

	%
Total muestra	54,5
Opción Ciencias	45,5
Opción Biología	54,0
Opción Química	46,0
Opción Geología	40,0
Opción Dibujo Técnico	24,0
Opción Letras	64,8
Opción Latín	67,5
Opción Griego	69,5
Opción Arte	64,5
Opción Matemáticas	56,2

Fuente: CIDE, Encuesta a los alumnos de COU 1983-84.

En el total de la muestra las mujeres son 54,5 por 100, pero son sólo el 45 por 100 de las que eligen Ciencias, mientras que llegan al 64,8 por 100 de las que eligen Letras. En la opción Ciencias se da la conocida gradación Biología-Dibujo Técnico (la Física es obligatoria para esta opción); en la opción Letras, son chicas sólo el 56,2 por 100 de las que eligen matemáticas, es decir, 8 por 100 menos de lo que correspondería a su sexo. La opción Dibujo Técnico la evitan las españolas menos que las francesas. De todos modos, queda clara la similitud de esta pauta de elección con las que se acaban de mencionar.

Del examen de estos porcentajes no es fácil *inducir ninguna pauta* de relación entre opción de estudios femenina y tradiciones culturales y religiosas, niveles de industrialización, tipos de organización social, etc. Mucho más simple sería postular la existencia de una *constante de feminidad* para cada materia, que se matiza ligeramente según los países, pero que sigue muy de cerca la pauta tasmaniana. La jerarquía comienza en las Lenguas Modernas, sigue por las Humanidades modernas y clásicas, continúa por las otras Ciencias Sociales hasta la Economía, sigue por las Ciencias Naturales, según el nivel de formalización (con las matemáticas en lugar indefinido) desde la Biología a la Física, y termina en las disciplinas de tipo técnico. Vamos a ver a continuación cómo esta constante de feminidad se refleja en las ramas de Formación Profesional y se reproduce en la Universidad. Sólo entonces, con los materiales obtenidos, intentaremos explicar esta constancia, por ahora mágica, del fenómeno.

2.3. *Profesiones masculinas y profesiones femeninas*

La distribución de hombres y mujeres en las diversas ramas de la Formación Profesional muestra también una notable constancia a través de los países. El alcance de las diferencias entre sexos en la Formación Profesional es, sin embargo, mucho mayor que las diferencias en la simple elección de materias en el Bachillerato.

El cuadro 5 muestra una clasificación de las ramas de la FP1 española, según su carácter más o menos femenino. Pautas similares se encuentran en los países más diversos. En ningún país de la OCDE son las mujeres más del 5 por 100 de los alumnos en las especialidades que tienen que ver con la Mecánica o la Electricidad, y, más en general, con Madera, Metales y Minerales de cualquier tipo (incluidos los empleados en la construcción). En cambio, en todos los países las mujeres son mayoritarias en profesiones como Secretariado, sanitarias, Peluquería y Economía Doméstica, compartiendo en diversas medidas con los hombres diversas profesiones de tipo administrativo. Por poner un ejemplo exótico, las mujeres constituyen el 100 por 100 de los estudiantes de Secretariado, y el 86 por 100 de los de Mecanografía, en la República de Malasia (9).

Nótese que no se trata sólo de que las mujeres eligen ciertas ramas y no eligen otras, sino de que hay unas ramas que las mujeres *no* eligen y otras que *no eligen* los hombres. Es decir, no sólo hay profesiones femeninas, sino que hay también profesiones masculinas y, desde luego, profesiones mixtas. Sería incorrecto decir que las mujeres quedan «relegadas» a unas pocas profesiones, pues, por definición, si hay ramas exclusivamente femeninas, no es porque en

(9) F. H. Don, «Educational Opportunities for girls in Malaysian Secondary Schools», en S. Achter (ed.), *World Yearbook of Education 1984. Women and Education*, Londres, 1984.

ellas haya muchas mujeres, sino *porque no hay en ellas ningún hombre*, y viceversa.

CUADRO NÚM. 5
Proporción de mujeres que obtuvieron el grado de Formación Profesional 1, por ramas, en 1981-1982

	%de mujeres	% sobre total
<i>Ramas predominantemente «femeninas»</i>		
— Moda y confección	93,00	0,5
— Peluquería y Estética	94,00	5,1
— Sanitaria	98,00	6,1
— Hogar	98,00	3,7
<i>Ramas «mixtas» (entre 25 y 75 %)</i>		
— Administrativa	74,00	33,0
— Hostelería	31,00	0,6
— Química	40,00	0,8
— Imagen y sonido	43,00	0,2
<i>Ramas predominantemente «masculinas»</i>		
— Agraria	15,00	1,8
— Artes Gráficas	12,00	0,4
— Delineación	20,00	4,3
— Piel	16,00	0,1
— Construcción	17,00	0,1
<i>Ramas «únicamente» masculinas</i>		
— Automoción	0,01	8,4
— Eléctrica	0,10	22,7
— Madera	1,00	0,9
— Marítimo-pesquera	1,50	0,5
— Metal	1,50	8,2
— Textil	4,00	0,1
TOTAL	100,0	100,0

¿Cuál es la pauta que subyace debajo de esta distribución de los sexos entre las profesiones? O, dicho de otro modo más concreto, ¿cuál es la *división del trabajo* que subyace a estas opciones profesionales?

Desde luego, no se trata de la división «tradicional» del trabajo en el seno de la unidad familiar. La distribución *estadística* de hombres y mujeres entre las diversas ramas puede tener parecidos con la división tradicional de tareas en el hogar doméstico; pero el reflejo está muy lejos de ser fiel y, sobre todo, hay multitud de especialidades y ramas que escapan a una clasificación según este modelo.

El reflejo está muy lejos, en efecto, de ser fiel; en este sentido hay ramas que llaman poderosamente la atención. Mientras hilar y tejer es lo que, según el proverbio medieval, hacía Eva mientras Adán labraba (y hacían muchas

mujeres durante la revolución industrial y actualmente), hay sólo un 4 por 100 de mujeres en la rama textil en España, mientras que hay 93 por 100 en Moda y Confección. La cocina (con los niños y la Iglesia) es una de las ocupaciones apropiadas para la mujer, según la tradición alemana; sin embargo, sólo hay 31 por 100 de mujeres en España en la rama de Hostelería. También amasar el pan ha sido universalmente cosa de mujeres; pero en Alemania sólo un 1,7 por 100 de los aprendices de panadero son mujeres. A así sucesivamente.

Por lo demás, la mayor parte de las ramas (y las que acogen el mayor porcentaje de mujeres) son imposibles de encajar en esta división tradicional del trabajo, por tratarse de servicios nuevos. El caso más notorio es la Rama Administrativa, que cursa en España uno de cada tres alumnos de FP1.

¿De qué división del trabajo se trata, entonces? Evidentemente, de la división del trabajo moderna, propia no ya de las sociedades industriales, sino de las post-industriales o de servicios. Con decir esto, sin embargo, no hemos avanzado mucho. La división del trabajo en este tipo de sociedades no es indiferente al sexo, pero la dificultad consiste en encontrar los criterios abstractos de esta nueva división sexual del trabajo.

Parece relativamente fácil encontrar algunos criterios por los que esta división del trabajo *no se rige*. Desde luego, no es cierto que en las profesiones masculinas sean mayores el prestigio o los ingresos. Carecemos de una escala de prestigio que jerarquice estas profesiones, pero muy posiblemente no hay grandes diferencias entre ellas. Si acaso, puede afirmarse que las profesiones mixtas de cuello blanco, como empleado de oficina, delineante o técnico de imagen, tienen mayor prestigio que las de peluquero o carpintero. Y en cuanto a los ingresos, son tan bajos o más en la industria de la madera que en la de la confección, y ni siquiera está claro que, categoría laboral por categoría laboral, ganen más los electricistas que las *esthéticiens*. En ningún caso —y ello exime de traer aquí datos estadísticos que, de todos modos, son de difícil interpretación—, puede afirmarse la existencia de correlaciones apreciables entre ingresos medios de las ramas y porcentaje de mujeres en ellas.

3. LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

3.1. *Tasa de participación*

No voy a cansar a lector repitiendo que la tasa de participación femenina en la Universidad es, desde hace ya algunos años, más o menos la misma que entre los hombres. No sólo en España, donde esta incorporación de la mujer se ha producido en un lapso de tiempo mucho más breve que en otros países industrializados, sino también en países de los que, ni por su tradición cultural ni por su grado de desarrollo, podría esperarse una tasa alta de participación

femenina en la Universidad. La ratio hombres/mujeres en la Universidad ha pasado en Egipto, por ejemplo, de 13 a 1 en 1952 a 1,8 a 1 en 1975-76, y en la Universidad de Malaya hay un 40 por 100 de mujeres. Es preciso recordar de nuevo, por consiguiente, lo que se dijo acerca de la nula eficacia de los estereotipos «tradicionales» sobre este proceso de participación femenina en la enseñanza. Cuestión distinta es si estos dos fenómenos son, de verdad, tan incompatibles y opuestos como a primera vista puede parecer.

3.2. Carreras masculinas y carreras femeninas

Estas tasas similares de participación se hacen disímiles, sin embargo, si en lugar de la Universidad como un todo tomamos diferentes estudios o carreras, como en el cuadro núm. 6. De nuevo nos aparecen aquí estudios masculinos y estudios femeninos, más o menos en la misma línea de la división de las asignaturas en el Bachillerato (mucho más que en la división de Ramas en la Formación Profesional. Las profesiones universitarias son muy pocas y muchas carreras no son más que la concentración durante cinco o seis años en el estudio de una o varias asignaturas del Bachiller).

Veamos hasta qué punto se da esta continuidad en lo que antes llamamos «constante de feminidad» de las materias. Ciertamente, todas las carreras antes englobadas en Filosofía y Letras tienen una participación femenina en torno al 60 por 100; pero Farmacia, que no es ni humanidad ni bella arte, es la carrera más femenina de todas. Las Ciencias Naturales y las Sociales vienen a continuación emparejadas, sin ventaja en feminidad para las sociales; por una parte, está la sucesión de Biología, Medicina, Matemáticas, Química, Veterinaria, Geología y Física (de lo orgánico a lo no orgánico), y, por otro lado, Bellas Artes, Políticas y Sociología, Ciencias de la Información, Derecho y Económicas, con bastante separación entre la cabecera y la zaga de cada serie. Con una cuarta parte de mujeres encontramos inmediatamente Informática y, por último, vienen las carreras técnicas, lo mismo a nivel superior que medio.

Vuelve a aparecer aquí claramente la *pauta Tasmana* de la constante de feminidad. Ya hemos dicho que estos porcentajes de mujeres para cada tipo de estudio son muy semejantes en los más variados países. Para interpretarlos correctamente, sin embargo, conviene tener en cuenta que no resultan sólo del comportamiento de las mujeres, sino también del comportamiento de los hombres. Al hablar de las ramas de Formación Profesional vimos que lo propio era decir que los hombres evitaban unos estudios y las mujeres otros, matriculándose en algunos en proporciones variables. Aquí los hombres no parecen evitar ningún estudio, pese a lo cual estos porcentajes horizontales sólo revelan su significado auténtico si se los considera en combinación con los porcentajes verticales. El cuadro 7 permite apreciar concretamente lo que estamos diciendo.

CUADRO NÚM. 6

Porcentaje de mujeres entre los nuevos inscritos en la Universidad en 1981-1982

Facultades		ETS	
Bellas Artes	55	Arquitectura	24
Biológicas	55	Agrónomos	23
Físicas	30	Aeronáuticos	7
Geológicas	32	Caminos	7
Matemáticas	50	Industriales	5
Químicas	43	Minas	13
C. Económicas y Empresariales	32	Montes	22
C. de la Información	51	Navales	13
C. Políticas y Sociología	45	Telecomunicación	5
Derecho	43	TOTAL	13,5
Farmacía	67		
Filosofía y Letras	65	Escuelas Universitarias	
Filología	64	Formación de Profesores	72
Filosofía y C. de la Educación	62	Empresariales	36
Geografía e Historia	59	Técnicas (TOTAL)	10
Informática	30	Arquitectura	16
Medicina	53	Aeronáutica	8
Psicología	65	Agrícola	27
Veterinaria	37	Forestal	10
TOTAL	50	Industrial	7
		Minera	5,5
		Naval	3
		Obras Públicas	13
		Telecomunicaciones	4
		Topográficas	16

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España. MEC.

Si comparáramos las tasas de participación femenina en las diversas Facultades en 1960-61 y 1981-82 como si se hubiera producido meramente un avance de las mujeres, pero sin modificación en la posición relativa de los hombres, estaríamos cometiendo un error, grave en algunos casos. Diríamos, por ejemplo, que las mujeres no han avanzado en su participación en Filosofía y Letras, mientras que la han doblado en Ciencias, la han triplicado en Económicas, quintuplicado en Medicina, sextuplicado en Derecho y multiplicado por 370 en Veterinaria. Esto es exacto, pero a condición de no interpretarlo como si las mujeres *hubieran reorientado en estas proporciones sus preferencias* al tiempo que pasaban de ser el 20 a ser el 50 por 100 de los alumnos de Facultades. Como muestran las columnas centrales del cuadro 7, *no es cierto* que el progreso de la incorporación de las mujeres haya sido casi tres veces más rápido en Medicina, por ejemplo, que en Ciencias.

En realidad, la distribución de las mujeres entre las diversas Facultades es mucho más parecida en 1981-82 a la de veinte años antes de lo que sus porcentajes en cada Facultad sugieren. Si incorporáramos Informática a Ciencias y Ciencias de la Información a Filosofía y Letras, no habría variaciones mayores del 2 por 100 más que en dos Facultades, que han variado fuertemente ganando la una lo que la otra ha perdido. Estas dos Facultades son Farmacia y Derecho. En 1960-61, veinte universitarias de cada cien estudiaban Farmacia, y seis de cada cien, Derecho. En 1981-82, casi veinte universitarias de cada cien comenzaron Derecho, y sólo seis, Farmacia. *Salvo en esta inversión, las preferencias femeninas globales son casi las mismas en las dos fechas consideradas.*

CUADRO NÚM. 7

Comparación, por Facultades, de la distribución de mujeres y hombres en la Universidad en 1960-1961 y 1981-1982 (agrupados según la denominación en 1960-1961)

	% de mujeres sobre total en cada Facultad		% sobre total en Facultades (mujeres)		% sobre total en Facultades (hombres)	
	1960-61	1981-82	1960-61	1981-82	1960-61	1981-82
Bellas Artes	—	55	—	2,0	—	1,7
Ciencias	21,3	46	20,0	17,0	21,7	20,5
Ciencias Ec. y Políticas.	10,7	33	5,0	6,6	12,0	13,5
Derecho	6,7	43	6,6	18,6	27,0	24,6
Farmacia	53,1	67	19,5	5,8	2,9	2,8
Filosofía y Letras	62,0	62	39,0	36,0	6,9	22,1
Medicina	9,2	53	9,6	8,5	27,8	7,4
Veterinaria	0,1	27	0,1	2,0	1,7	3,3
Informática	—	30	—	1,0	—	1,8
Información	—	51	—	2,0	—	2,1
TOTAL	22,1	50	100,0	100,0	100,0	100,0

Si los porcentajes de participación varían tanto, se debe a dos razones; la escasa entidad de muchas Facultades y las variaciones en el comportamiento de los hombres. Desde el punto de vista de la Facultad de Veterinaria, en efecto, puede constituir un gran cambio que, donde antes no había mujeres, ahora aparezcan en proporción de 4 a 6 frente a los hombres. Lo mismo sucede en Medicina, donde, en vez de una mujer por cada nueve hombres hay ahora otras nueve. Y así sucesivamente. Pero desde el punto de vista de las preferencias femeninas en su globalidad, el cambio consiste en que antes se encontraba una estudiante de Veterinaria entre cada mil mujeres, y ahora se cuentan veinte, mientras que en Medicina el cambio es nulo: en 1960-61 había, como ahora, entre nueve y diez aspirantes a médicos por cada cien estudiantes.

Ello se debe a los cambios en las preferencias de los varones. Curiosamente, han variado tan poco como las de las mujeres: no se aprecian variaciones mayores del 2 por 100 más que en otras dos Facultades, que también invierten sus porcentajes. Sorprendentemente, son ahora Filosofía y Letras y Medicina: los bachilleres varones son ahora cuatro veces menos proclives a estudiar Medicina, mientras que están tres veces más inclinados a iniciar estudios de Filosofía y Letras.

Los datos resultan, en verdad, sorprendentes. Pero además dejan clara la diferencia entre caracterizar una carrera de *femenina* porque la prefieran relativamente más mujeres que hombres y calificar globalmente de *femeninas* las opciones de las mujeres. Dicho en pocas palabras: ciertas carreras pueden considerarse femeninas y otras masculinas. Pero ni las primeras son las que más eligen las mujeres ni las segundas las que más eligen los hombres. Globalmente, después que más varones hacen Filosofía, menos mujeres hacen Farmacia, menos varones Medicina y más mujeres Derecho, *las opciones de hombres y mujeres han quedado tan cercanas*, que es inexacto decir que unos eligen carreras masculinas y las otras carreras femeninas.

Desde luego, el desplazamiento de las mujeres de Farmacia a Derecho y de los hombres de Medicina a Filosofía hace que de nuevo aquí lo más fácil sea decir lo que *no* es constitutivo del carácter femenino de los distintos estudios. En primer lugar, no se trata siempre de carreras con prestigio social *menor* que las demás. Aunque tampoco disponemos de índices de prestigio utilizables, no parece que el prestigio de Farmacia sea menor que el de Económicas, o el prestigio de Medicina menor que el de Informática. Tampoco se trata de los ingresos, cuya correlación con la tasa de participación femenina vuelve a ser rota por Medicina y Farmacia. Y tampoco eligen las mujeres las carreras con menores posibilidades en el mercado de trabajo. Son los hombres quienes se han desplazado de Medicina a Filosofía y letras; y aunque hay evidentes diferencias entre Magisterio e Ingeniero Técnico, ni los varones que acuden a Ciencias Políticas, Económicas y de la Información, o a Bellas Artes, ni, de nuevo, las mujeres que van a Derecho y Medicina se ajustan a esta caracterización.

En segundo lugar, no puede decirse, como en el caso de la Formación Profesional, que la «constante de feminidad» reproduzca estadísticamente la división «tradicional» del trabajo entre los sexos; además, tampoco parece fácil aclarar la influencia de la división «post-industrial», correspondiente a la economía de servicios, dado el reducido número de profesiones con el que estamos tratando. Los movimientos de masculinización y feminización que acabamos de ver no favorecen mucho las analogías con la división del trabajo.

Profundizando teóricamente en esta misma línea, tampoco sirve de mucho recurrir a la teoría de los roles, y ni siquiera a las teorías psicológicas del aprendizaje. No ayuda mucho, en efecto, decir que se da un círculo vicioso en virtud del cual la definición social de las materias como masculinas y femeninas que se percibe en un cierto momento de la adolescencia determina el in-

terés relativo de chicos y chicas por ello, lo que a su vez determina el rendimiento y, en consecuencia, las opciones posteriores. Pues el problema es, precisamente, explicar por qué unas asignaturas o carreras aparecen como más femeninas que otras. (La realidad social que explica el comportamiento individual debe ser, a su vez, explicada y, tras el éxito del acceso femenino a la Universidad pese a los valores tradicionales, con más motivo todavía.) En general, esto vale también para las teorías del aprendizaje social y de la atribución (10). Hemos visto que, entre 1960 y 1981, se han producido algunos cambios muy fuertes en las preferencias, «feminizándose» las opciones masculinas en la misma medida que se masculinizaban las femeninas. ¿Qué cambios en los modelos sociales podrían explicar estas, y justamente éstas, pocas variaciones fuertes?

Por último, cabe retrotraer el problema al Bachillerato. Se ha dicho que la elección de asignaturas en el Bachillerato condiciona las posibilidades de elección en la Universidad; de modo que se continúa estudiando en ésta lo que se empezó aquí en aquél. Pero ni esto es cierto para las cinco carreras «profesionales», ni esta remisión hace más que llevar la misma pregunta a otra parte, donde necesita, igualmente, de respuesta.

4. A MODO DE INCONCLUSION: ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE POR DONDE CONTINUAR

En los párrafos anteriores, y por un procedimiento que puede antojarse sumarisimo, he resumido mi descreimiento en las explicaciones típicamente *sociológicas* del fenómeno que nos ocupa. La razón más aparente es que no dan cuenta de los datos más elementales, pero hay además otra razón más profunda, digamos que de principio, que queda justo insinuada en el último párrafo: a saber, que aun cuando se explique el comportamiento individual o estadísticamente agregado por medio de realidades sociales, todavía es preciso *explicar* la génesis y la función de estas realidades sociales.

A mi entender, es evidente en primer lugar que falta una *caracterización precisa* de los elementos constitutivos de la imagen colectiva de lo masculino y lo femenino en la sociedad contemporánea. Intuitivamente es posible que mucha gente «sepa» que la Biología es más «femenina» que la Física, pero es precisa una descripción exacta del porqué. Uno piensa en el análisis estructural, o en el brillante ejercicio de clarificación de divisiones aparentemente arbitrarias que hace M. Douglas en *Pureza y peligro*. Y partiendo de la no intersección casi total (no, desde luego, oposición) que se da en el sexo de ciertas ramas de Formación Profesional, pueden incluso aventurarse algunas conjeturas sobre términos que estructuren el universo simbólico actual de lo

(10) Cf. J. Stockard (ed.), *Sex equity in education*, Academic Pren. New York 1980, págs. 49 ss., para una revisión de las explicaciones.

masculino y lo femenino. Por ejemplo, algo por lo que siempre se han caracterizado los oficios: la bastedad de los materiales y de las manos que los utilizan (las mujeres evitan todas las ramas industriales, incluyendo el tejido y la alimentación, pero excluyendo la confección y la química), con sus concomitantes de ruido, suciedad, herramientas pesadas, etc.; también servicios personales de contacto directo frente a servicios mediados por objetos (los hombres evitan la enfermería y la peluquería, y también los servicios sociales); aire libre/interior, etc. Pienso que sólo a partir de esta estructuración de los universos simbólicos que determinan los arquetipos masculinos y femeninos será posible comenzar a comprender esa intrigante constancia transcultural y temporal de las asignaturas y carreras masculinas y femeninas, incluyendo la evitación femenina de materias como el *dibujo técnico*. Nótese que se trata de *comenzar* con una mera (pero, al parecer, difícil) caracterización descriptiva de las imágenes sociales vigentes de lo masculino y lo femenino.

En todo caso, estas estructuras simbólicas tendrían que ser *explicadas*, tanto en su gestación como por lo que se refiere al grado, variable como hemos visto, de su vigencia empírica. En este sentido, contemplar las diferencias en las opciones académicas de los sexos desde la perspectiva de una teoría totalmente opuesta al estructuralismo, como es la teoría del intercambio, pudiera resultar clarificador. Por ejemplo, tanto la evitación por las mujeres de los aprendizajes industriales como su renuncia a embarcarse en carreras técnicas, largas y dificultosas, y su predominancia en lo que pasan por ser estudios más fáciles, como Filosofía y Letras, sugiere que sigue habiendo un porcentaje de estudiantes que piensan en el matrimonio como alternativa o semialternativa a la profesión. Parezca bien o mal, mientras esa alternativa exista, lo racional es reducir la intensidad del esfuerzo en proporción a la probabilidad de la alternativa, y así es, seguramente, como algunas estudiantes se siguen planteando sus estudios. (Es la misma razón por la que los vástagos de la *clase alta* y la oligarquía son «peores» estudiantes que los de la clase media) (11).

Nótese, en todo caso, que ninguna de las dos propuestas anteriores implica la aceptación de una *persistencia* de valores tradicionales, ni, por supuesto, que estos valores sean ilegítimos, y mucho menos irracionales. La legitimidad es cuestión de ideologías, y no viene al caso aquí. Desde el punto de vista colectivo, racionalidad e irracionalidad no son predicados que puedan decirse científicamente, y si el punto de vista es el individual, ya he apuntado como buena la presunción de racionalidad a favor de los individuos. En ningún caso, sin embargo, los valores implícitos en todo esto tendrían en primer lugar *persistencia*, sino ante todo *existencia* en el interior de un sistema que define sus partes por relación a lo actual y no a lo pasado.

(11) M. Latiesa me sugiere que lo que evitan las mujeres son los estudios cuyo ámbito profesional es luego la empresa privada, porque en ésta es más difícil competir con los hombres que en la Administración Pública. No veo contradicción entre esto y lo que acabo de escribir, sino al contrario; en todo caso, creo que es una interesante vía por explorar.

Por último, en atención a los diferentes valores del parámetro de feminidad para las diversas Ciencias Naturales y Sociales, y, sobre todo, para las profesiones y carreras técnicas, no puede desecharse de antemano la exploración de las diferencias aptitudinales entre los sexos. La hipótesis de que todo procede de las aptitudes y las actitudes hacia las matemáticas, condicionadas por la capacidad de representación espacial, se compagina mal con el porcentaje de mujeres que estudia Matemáticas. Sin embargo, no hay ninguna razón para desechar esta vía de indagación en el actual estado de los conocimientos, siempre teniendo en cuenta que no hay ningún nexo racional entre caracterizar a una población o grupo mediante parámetros estadísticos y discriminar y privilegiar a cualquiera de sus miembros (o al colectivo entero) en virtud de estos parámetros. Como grupo, las mujeres *no deberían ser socialmente más relevantes* que los calvos, por mucho que se encontraran correlaciones entre determinadas aptitudes y la feminidad o la alopecia.

ECONOMIA POLITICA DE LA PUBLICACION
DE LIBROS DE TEXTO (*)

MICHAEL W. APPLE (**)

I

Podemos hablar de la cultura en dos sentidos: como un proceso vivido, como lo que Raymond Williams ha llamado toda una forma de vida, o como un producto (1). En el primero, nos centramos en la cultura como un proceso social constitutivo a través del cual se desarrolla nuestra vida diaria. En el segundo, ponemos énfasis en los productos de la cultura, en el verdadero carácter de cosa de los productos que producimos y consumimos. Esta distinción, por supuesto, sólo puede ser mantenida a nivel analítico, ya que la mayoría de lo que consideramos cosas —como bombillas, coches, discos y, en el caso de este ensayo, libros— son en realidad parte de un proceso social más amplio. Como Marx, por ejemplo, trató de demostrar durante años, todo producto es expresión de un trabajo humano materializado. Productos y servicios son relaciones entre personas, relaciones de explotación con frecuencia, pero en cualquier caso relaciones humanas. Encender una luz al entrar en una habitación no es tan sólo usar un objeto; es también vernos envueltos en una relación social anónima con el minero que trabajó para extraer el carbón quemado para producir electricidad.

Este carácter dual de la cultura plantea un dilema a aquellos individuos interesados en comprender la dinámica de las culturas popular y de élite de nuestra sociedad. Hace el estudio de los productos de la cultura dominante —desde películas hasta libros, televisión, música— decididamente resbaladizo, ya que existen conjuntos de relaciones detrás de cada una de estas «cosas».

(*) Ponencia presentada en el Simposio internacional *Marxismo y Sociología de la educación*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense, Madrid, 5 al 17 de diciembre de 1983.

(**) Universidad de Wisconsin, Madison.

(1) Raymond Williams, *Marxism and Literature* (Nueva York: Oxford University Press, 1977), pág. 19. Ver también, Michael W. Apple y Lois Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling* (Filadelfia: Temple University Press, 1983), especialmente el capítulo 1.

Esas relaciones, a su vez, se hallan inmersas dentro de la red más amplia de las relaciones sociales y comerciales del capitalismo.

Si bien existe el peligro de caer en el reduccionismo económico, es esencial estudiar con mayor detenimiento esta economía política de la cultura. ¿Cómo «determinan» las dinámicas de clase, de género y de raza la producción cultural? ¿Cómo se hallan la organización y distribución de la cultura «mediatizadas» por las estructuras sociales y económicas? (2). ¿Cuál es la relación existente entre un producto cultural —digamos una película o un libro— y las relaciones sociales de su producción, accesibilidad y consumo? No son éstas preguntas fáciles de contestar. No son fáciles al menos en dos sentidos. En primer lugar, los mismos términos del lenguaje y los conceptos que utilizamos al hacerlas son extraordinariamente difíciles de desentrañar. Es decir, palabras tales como determinar, mediar, relaciones sociales de producción, etc. —y el aparato conceptual que se esconde tras ellas—, no son en absoluto claros. Existe en la actualidad tanta discusión sobre ellos como ha existido siempre (3). Por tanto, es difícil tratar de resolver el problema de la determinación de la cultura sin sentir a la vez grandes reparos sobre los instrumentos que utilizamos para hacerlo.

En segundo lugar, y en estrecha relación con el punto anterior, tal vez debido a las controversias de tipo teórico en torno a este tema, últimamente se han realizado menos investigaciones empíricas minuciosas y a gran escala sobre esas relaciones, de lo que habría sido necesario. Mientras que puede que tengamos interesantes análisis ideológicos o económicos sobre un espectáculo de televisión, sobre una película o un libro (4), existen verdaderamente tan sólo unos pocos estudios empíricos bien concebidos sobre las relaciones económicas y sociales que subyacen a las películas y en los libros en general. Resulta difícil, por este motivo, obtener una imagen global.

Esta escasez constituye un problema para el análisis sociológico en general, pero es un problema todavía más grave en el campo de la educación. Aunque el objetivo manifiesto de nuestros centros de enseñanza tiene bastante que ver con los productos y los procesos culturales, con la transmisión cultural, tan sólo en la última década se ha considerado la política y la economía de la cultura que realmente *se transmite* en las escuelas como un problema serio de

(2) Janet Wolff, *The Social Production of Art* (Londres: Macmillan, 1981), pág. 47.

(3) He descrito esto con más detalle en Michael W. Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982). Para un análisis adicional de esto, ver Williams, *Marxism and Literature*; Colin Sumner, *Reading Ideologies* (Nueva York: Macmillan, 1979); G. A. Cohen, *Karl Marx's Theory of History: A Defense* (Princeton: Princeton University Press, 1978), y Paul Hirst, *On Law and Ideology* (Londres: Macmillan, 1979).

(4) Ver Todd Gitlin, «Television's Screens: Hegemony in Transition», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*. La revista británica, *Screen*, ha ido también a la cabeza de tales análisis. Ver también, Will Wright, *Sixguns and Society* (Berkeley: University of California Press, 1975). Existe, por supuesto, un número aún mayor de investigaciones sobre la literatura. Como muestra, ver Terry Eagleton, *Marxism and Literary Criticism* (Berkeley: University of California Press, 1976).

investigación. Es como si Durkheim y Weber, por no hablar de Marx, jamás hubieran existido. Sin embargo, en el área de lo que ha dado en llamarse sociología del currículo, se han dado pasos para tratar de esta cuestión de formas muy interesantes. De hecho se ha avanzado mucho en la comprensión de la procedencia del saber que se enseña y produce en nuestras escuelas (5).

Aunque no sean los únicos problemas en los que deberíamos centrar nuestra atención, es evidente que las cuestiones principales del currículo son las del contenido y la organización. ¿Qué debe enseñarse? ¿De qué forma? Resulta difícil contestar a estas preguntas. Porque la primera, por ejemplo, no sólo lleva implícitas ciertas cuestiones epistemológicas muy espinosas —¿a qué debemos dar la categoría del saber?—, sino que tiene también una fuerte carga política. En palabras de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, el «capital cultural» de las clases y los sectores de clase dominantes ha sido considerado el saber más legítimo (6). Este saber, y la capacidad personal para manejarlo, han servido de mecanismo en un complejo proceso a través del cual se lleva a cabo la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase, género y raza. Por tanto, la elección de un determinado contenido y de unas formas concretas de enfocarlo en las escuelas, guarda relación tanto con las relaciones de dominación existentes como con las luchas por cambiar dichas relaciones. No reconocer esto es ignorar una gran abundancia de pruebas de Estados Unidos, Inglaterra, Australia, Francia, Suecia, Alemania y cualquier otro país que vincule el saber impartido en la escuela —el mercantilizado y el vivido— con la dinámica de clase, género y raza, tanto fuera como dentro de nuestras instituciones educativas (7).

Pero reconocer el carácter político del currículo no basta para resolver todos los problemas. Afirmar que el saber impartido en la escuela guarda cierta relación (relación en verdad compleja) con el campo más amplio de la economía política, no es sino plantear de nuevo el problema. No es responder a la pregunta de cómo opera esta relación. Aunque los vínculos entre los currículos y las desigualdades y luchas sociales de nuestro orden social son muy complejos, de vez en cuando disponemos de investigaciones que nos ayudan a aclarar este nexo, aun cuando no vayan claramente dirigidas a un público docente. Me valdré de estas investigaciones para tratar de descubrir algunas de las co-

(5) Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979). Es importante comprender, sin embargo, que los centros de enseñanza no se ocupan solamente de la transmisión y de la distribución. Son también lugares esenciales para la producción de conocimientos técnicos administrativos. La contradicción entre distribución y producción es una de las tensiones que deben tratar de resolver los centros de enseñanza, generalmente sin éxito. Para el debate sobre el papel de la escuela en la producción de capital cultural, ver Michael W. Apple, *Education and Power* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982), especialmente el capítulo 2.

(6) Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture* (Beverly Hills: Sage, 1977), y Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, volumen 3 (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1977).

(7) Para un análisis del trabajo teórico y empírico sobre las relaciones entre educación y poder cultural, económico y político, ver Apple, *Education and Power*.

nexiones entre los currículos y el terreno más amplio de la economía política. Las más interesantes de dichas investigaciones son las que se refieren a la cultura y al comercio de las editoriales. Se centran en el examen de las relaciones existentes entre el modo de operar interno de las editoriales —sus relaciones sociales y su composición— y el mercado cultural y económico en el que se sitúan. ¿Qué tienen que ver las relaciones económicas y sociales que se dan dentro de la industria editorial con las escuelas, con la política de distribución del saber de la enseñanza? Tal vez podamos aclarar algo esto deteniéndonos a pensar en la siguiente cuestión.

¿Cómo se pone a disposición de las escuelas este saber «legítimo»? En gran medida, a través de algo a lo que hemos dedicado poca atención —el libro de texto—. Nos guste o no, el currículo de la mayoría de las escuelas norteamericanas no lo determinan los cursos de estudios de los programas sugeridos, sino un artefacto: en particular, el libro de texto concreto, estandarizado, de cada nivel de curso, de matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencias (cuando es que se enseñan), etc. El impacto de éste en las relaciones sociales dentro de la clase es también enorme. Se calcula, por ejemplo, que el 75 por 100 del tiempo que pasan los alumnos de estudios primarios y secundarios en clase, y el 90 por 100 del que pasan haciendo sus deberes en casa, lo pasan con materiales en forma de texto (8). Y, sin embargo, a pesar del carácter omnipresente de los libros de texto, son una de las cosas sobre las cuales menos sabemos. Aunque el libro de texto domina los planes de estudio a nivel primario y secundario, e incluso universitario, se ha dedicado muy poca atención crítica a las fuentes ideológicas, políticas y económicas de su producción, distribución y recepción (9).

Para entender esto, hemos de situar nuevamente a la producción de materiales de planes de estudios, tales como textos, en el proceso más amplio de la producción de productos culturales, como, por ejemplo, libros en general. En Estados Unidos se publican cada año aproximadamente 40.000 libros (10). Como es lógico, su carácter es muy variado, siendo tan sólo una pequeña cantidad libros de texto. Sin embargo, a pesar de esa variedad, existe una serie de constantes que actúan siempre sobre los editores.

Podemos señalar cuatro «grandes condiciones estructurales» que determinan en gran medida la forma actual de la industria editorial en los Estados Unidos.

(8) Paul Goldstein, *Changing the America Schoolbook* (Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1978), pág. 1.

(9) No quiero ignorar la importancia del gran número de análisis de libros de texto que se ocupan de, por ejemplo, el racismo y el sexismo. Son importantes, pero se limitan por lo general a la cuestión del equilibrio del contenido, no se ocupan de la relación entre el poder económico y el cultural. Algunos de los mejores análisis del contenido y la forma de los materiales educativos pueden encontrarse en Michael W. Apple y Lois Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling* (Filadelfia: Temple University Press, 1983).

(10) Lewis Coser, Charles Kadushin y Walter Powell, *Books: The Culture and Commerce of Publishing* (Nueva York: Basic Books, 1982), pág. 3.

1) La industria vende sus productos —como cualquier mercancía— en un mercado, pero en un mercado que, en contraste con el de otros muchos productos, es variable y a menudo incierto. 2) La industria se halla descentralizada en una serie de sectores cuyas formas de operar se parecen muy poco entre sí. 3) Estas formas de operar se caracterizan por una mezcla de métodos modernos de producción en masa y de procedimientos artesanales. 4) La industria mantiene un difícil equilibrio entre las necesidades y restricciones del comercio y las responsabilidades y obligaciones que recaen sobre ella como depositaria fundamental de la cultura simbólica de la nación. Aunque tenemos la impresión de que en la publicación de libros han existido siempre tensiones entre las demandas del comercio y las de la cultura, estas tensiones se han hecho más acusadas y evidentes en los últimos veinte años (11).

Estas circunstancias no son en absoluto fenómenos nuevos. Desde los comienzos de la imprenta como industria, los libros fueron siempre artículos de comercio. Es verdad que a menudo se producían con fines eruditos o humanísticos, pero su misión principal era, ante todo, permitir que sus productores se ganaran la vida. De aquí que la producción de libros se haya basado históricamente desde sus comienzos en la necesidad de «encontrar el capital suficiente para iniciar el trabajo y después en imprimir tan sólo aquellos títulos que habrían de satifacer a una clientela, y a un precio que pudiera soportar la competencia». Así, pues, al igual que en la comercialización de otros productos, la financiación y el cálculo de costes ha ocupado siempre un lugar importantísimo en las decisiones de los editores y de los vendedores de libros (12). En su análisis de la historia de la impresión de libros en Europa, Febvre y Martin exponen este punto con extraordinaria claridad.

No hay que perder de vista un hecho: el impresor y el vendedor de libros han trabajado ante todo y desde siempre para obtener unos beneficios. La historia de la primera empresa comercial conjunta, Fusta y Schoeffer, así lo demuestra. Al igual que sus colegas modernos, los editores del siglo xv sólo financiaban la clase de libro del que creían que se iban a vender copias suficientes para conseguir unos beneficios en un período de tiempo razonable. No debería, por tanto, sorprendernos descubrir que el efecto inmediato de la imprenta fue simplemente fomentar el aumento de la circulación de aquellas obras que ya habían tenido éxito en forma de manuscrito, y a menudo condenar otros textos menos populares al olvido. Multiplicando los libros por cientos y luego por miles (en comparación con la laboriosa copia de manuscritos), la imprenta consiguió un incremento del número de volúmenes y a la vez una selección más rigurosa (13).

(11) *Ibid.*, pág. 7.

(12) Lucien Febvre y Henri-Jean Martin, *The Coming of the Book* (Londres: New Left Books, 1976), pág. 109. Como aclaran Febvre y Martin, sin embargo, en los siglos xv y xvi los impresores y editores actuaban también como «protectores de los hombres de letras», publicaban libros audaces, y con frecuencia amparaban a los autores acusados de herejía. Ver pág. 150.

(13) *Ibid.*, pág. 249.

Acudiendo al trabajo de Pierre Bourdieu, podemos hacer una distinción entre dos tipos de «capital», el *simbólico* y el *financiero*. Ello nos permite distinguir entre las muchas clases de editores que pueden darse. Las firmas de carácter más bien comercial, orientadas hacia la productividad rápida, hacia la pronta caducidad y hacia la minimización de los riesgos, siguen una estrategia que les permita la acumulación de capital financiero. Esta estrategia tiene también una perspectiva del tiempo notablemente diferente. Es una perspectiva a corto plazo, una perspectiva que se centra en los intereses del momento de un grupo determinado de lectores. En contraste con los editores cuyo mercado encarna los intereses del capital financiero, las firmas cuyo objetivo es llevar al máximo la acumulación de capital simbólico operan de forma tal que sus perspectivas son a plazo más largo. Los beneficios inmediatos son menos importantes. Se pueden correr más riesgos y el contenido y la forma experimentales tienen más aceptación. A estos editores no deja de interesarles la «lógica de la rentabilidad», pero la acumulación a largo plazo es más importante para ellos. Un ejemplo nos lo proporciona la obra de Beckett *Esperando a Godot*, que sólo vendió 10.000 ejemplares en los primeros cinco años tras su publicación en 1952, pero que pasó luego a vender 60.000 ejemplares al aumentar su ritmo de ventas cada año en un 20 por 100 (14).

Esta diferencia conceptual basada en los diferentes tipos de capital no explica, sin embargo, del todo las diferencias entre los tipos de libros publicados por los distintos editores. Coser, Kadushin y Powell, por ejemplo, hacen otra clasificación de los editores según su forma de realizar su trabajo. Así, distinguen entre imprentas comerciales, imprentas de libros de texto y, finalmente, imprentas de monografías eruditas de distintos tipos o universitarias. Cada una de estas etiquetas indica no sólo su política editorial. Habla también de toda una serie de diferencias relativas al tipo de tecnología empleada por la imprenta, de las estructuras burocráticas y de organización que coordinan y controlan el trabajo día a día de la empresa, y de sus diferentes políticas de riesgos, monetarias y de comercialización. Cada una de ellas indica, asimismo, importantes diferencias en cuanto a relaciones con los autores, programación del tiempo y, en último término, en cuanto a lo que se considera «éxito» (15). Detrás del producto, el libro, existe, pues, todo un conjunto de relaciones humanas.

Estas diferencias estructurales de organización, tecnología y relaciones económicas y sociales estructuran el trabajo de la gente relacionada con la producción de libros. Esto incluye a directores, autores, agentes y, en menor medida, al personal de ventas y comercialización. Profundizando un poco en ellas comprenderemos mejor la economía política de la cultura. Analizando las discrepancias entre las distintas editoriales en sus procesos internos de toma de decisiones y sus relaciones externas de comercio, comprenderemos con mayor

(14) *Ibid.*, pág. 44.

(15) *Ibid.*, pág. 54.

claridad cómo se nos ofrecen en forma de publicaciones determinados aspectos de la cultura popular y de la cultura de élite.

Fijemos el marco histórico de nuestro nuevo tema de discusión. Desde el período inmediatamente posterior a la guerra civil hasta la primera década del siglo xx, los libros de ficción iban a la cabeza en el número total de títulos publicados. Podemos comprobarlo tomando un año como ejemplo. En 1866, el *Publishers Weekly* tomó los casi 5.000 libros publicados y los dividió en varias categorías. Las diez categorías con mayor número de volúmenes fueron: ficción (1.080), derecho (469), juveniles (458), historia, literatura y miscelánea (388), teología (377), educación y lenguaje (275), poesía y teatro (220), historia (182), medicina (177) y ciencias políticas y sociales (174) (16). Estos datos no dan cuenta de los muchos folletos y opúsculos de carácter informal que se publicaron. Pero el tipo de lector, el índice de alfabetización dentro de una clase social determinada o un género, las circunstancias económicas de la publicación y la compra, eran todas cosas que influían en lo que se publicaba.

Estas cifras son interesantes, ya que han tendido a cambiar notablemente con el paso de los años. Sin embargo, no es sólo el tipo de libro que se publica lo que tiene importancia histórica o para el momento presente. Forma y contenido se han visto también influidos por la sociedad en general. Para poner un ejemplo, los imperativos del mercado han tenido con frecuencia profunda influencia en lo que se publica e incluso en lo que escriben los autores. Por otra parte, ciertos aspectos de la producción y de la publicación de novelas constituyen un ejemplo interesante a este respecto. El análisis de Wendy Griswold sobre el influjo de las distintas posiciones de mercado ocupadas por los diferentes autores y editores documenta muy bien este hecho.

En el siglo xix, los temas tratados por los escritores europeos tenían una clara ventaja comercial en Estados Unidos debido a las singularidades de nuestras leyes de derechos de propiedad intelectual. Como dice Griswold: Durante la mayor parte del siglo xix, las leyes de derechos de propiedad intelectual protegían a los ciudadanos o residentes permanentes en Estados Unidos, pero no a los autores extranjeros. El resultado era que las obras británicas o de otros países extranjeros se reimprimían y vendían en Estados Unidos sin pagar derechos de propiedad intelectual a sus autores, mientras que los norteamericanos sí percibían pagos en concepto de derechos de autor. Muchos intereses de Estados Unidos se beneficiaban de esta piratería literaria y actuaban bajo cuerda para hacer que esta situación continuara. (En realidad, el nombre de piratería no es del todo apropiado, ya que la práctica era perfectamente legal.) La naciente industria de la reimpresión se mantenía muy ocupada. Los editores lograban enormes be-

(16) Wendy Griswold, «American Character and the American Novel: An Expansion of Reflection Theory in the Sociology of Literature», *American Journal of Sociology*, 86 (enero 1981), 742.

neficios reimprimiendo libros extranjeros. Los lectores tenían a su alcance la mejor literatura extranjera por muy poco precio; por ejemplo, en 1843, *A Christmas Carol* se vendía en Estados Unidos por 6 centavos, mientras que en Inglaterra costaba 2,50 dólares (17).

Como es lógico, esta situación había de dar lugar a unas circunstancias bastante difíciles para los autores. Los editores norteamericanos encontraban pocos alicientes en la publicación de «obras originales del país», ya que habían de pagar derechos de propiedad intelectual a sus autores. En consecuencia, el autor norteamericano se vio en gran medida dado de lado, incapaz de ganarse la vida como escritor de novelas, puesto que fue excluido del mercado de la novela. Esto tuvo también impacto en el propio contenido de sus obras. Como se les animaba a ocuparse de temas ya tratados en las ediciones más baratas de las obras europeas, los autores norteamericanos habían de aventurarse con frecuencia por terrenos nuevos, por áreas poco corrientes pero suficientemente atractivas para el mercado como para convencer a los editores de que las publicaran (18).

Estos influjos no fueron un fenómeno nuevo. De hecho, el desarrollo de géneros y estilos particulares de libros guardó estrecha relación con fuerzas sociales similares que ya habían actuado en épocas anteriores. Como han sostenido Ian Watt y Raymond Williams, la aparición de algo tan corriente hoy día como la novela se halla relacionada con cambios en la economía política y en la estructura de clase y con el desarrollo de las ideologías del individualismo, entre otras cosas (19). En el siglo XVIII, por ejemplo, «la rápida expansión de un nuevo público para la literatura, la clase media que sabía leer, en especial las mujeres ociosas de la clase media», dio lugar a que las novelas se centraran en «el amor y en el matrimonio», en el individualismo económico, en las complejidades de la vida moderna y en la posibilidad de una moralidad personal en un mundo corruptor». Las circunstancias económicas del mundo de las publicaciones cambiaron mucho también. Declinó el mecenazgo y aumentó el número de libreros que se ocupaban de la edición, la impresión y la venta de libros. A menudo se pagaba a los autores por página. La velocidad y la cantidad de páginas se hicieron muy valiosas, como puede imaginarse (20).

Estos pequeños ejemplos pueden dar idea de la complejidad histórica de los influjos ejercidos sobre las publicaciones y su contenido, sobre los lectores y sus realidades económicas. La publicación de libros vive hoy a la sombra de ese pasado y de las circunstancias sociales, ideológicas y económicas que hicieron posible su desarrollo a partir de él. Este hecho es particularmente importante para comprender las estructuras comerciales y culturales implicadas en la publicación de libros de texto para las escuelas. Un caso clarísimo es el

(17) *Ibid.*, 748.

(18) *Ibid.*, 748-49.

(19) Ver Ian Watt, *The Rise of the Novel* (Berkeley: University of California Press, 1974), y Raymond Williams, *The Long Revolution* (Londres: Chatto and Windus, 1961).

(20) Griswold, «American Character and the American Novel», 743.

de la producción de textos para los cursos del tercer nivel. Como veremos, la «cultura y comercio» de la producción de libros de texto universitarios nos dará una idea clara del proceso de mercantilización de la cultura.

II

Aunque podríamos pensar que la publicación de libros es una industria relativamente grande, para los standards actuales es en realidad bastante pequeña si se compara con otras industrias. Una comparación puede sernos útil a este respecto. La industria *entera* de la publicación de libros, con sus aproximadamente 65.000 empleados, figuraría casi 40 ó 50 puestos por debajo de una sola de las compañías norteamericanas de mayores beneficios brutos y de mayor número de empleados. Si bien sus ventas totales ascendieron en 1980 a aproximadamente 6.000 millones de dólares, y esto realmente suena a impresionante, en muchos sentidos su mercado es mucho menos seguro y se halla sujeto a mayores contingencias económicas, políticas e ideológicas que el de esas compañías mayores.

Seis mil millones de dólares no son, sin embargo, ninguna tontería. La publicación de libros *es* una industria, una industria dividida en una variedad de mercados. De esa cifra total, 1.200 millones correspondieron a libros de consulta, enciclopedias y libros profesionales; mil millones provinieron de suscripciones y ventas directas por correo; casi seis mil seiscientos millones correspondieron a ediciones masivas en rústica, y, por último, el nivel de venta de los libros destinados al público en general —lo que se llaman libros comerciales— fue de mil millones de dólares. Con sus 1.500 millones de dólares de ventas, es evidente que el mercado de los libros de texto no representa una parte pequeña de la industria en su conjunto (21).

La concentración cada vez mayor del poder en la publicación de textos ha sido acusada. En los últimos años ha aumentado la competencia; pero este aumento se ha producido entre un número pequeño de grandes firmas. La competencia ha reducido también la propensión a correr riesgos. En lugar de ello, muchos editores prefieren ahora invertir la mayor parte de sus esfuerzos en una selección menor de «'productos' cuidadosamente escogidos» (22).

(21) Leonard Shatzkin, *In Cold Type* (Boston: Houghton and Mifflin, 1982), páginas 1-2. Para cálculos de cifras para años posteriores a 1980, ver John P. Dessauer, *Book Industry Trends, 1982* (Nueva York: Book Industry Study Group, Inc., 1982).

(22) Coser, Kadushin y Powell, *Books*, pág. 273. Aunque me centraré aquí en la producción de libros de texto, no debemos pensar que los libros de texto son los únicos libros utilizados en los mercados elemental, secundario y universitario. La expansión del mercado para otro tipo de material puede tener una gran influencia en las decisiones de los editores. De hecho, algunos libros en rústica para el mercado masivo se hallan claramente preparados teniendo ante todo en cuenta las ventas en escuelas y universidades a la hora de decidir sobre ellos. Así, no es raro que los editores produzcan un volumen con cubiertas muy diferentes dependiendo del tipo de público para el que va destinado. Ver Benjamín M. Compaine, *The Book Industry in Transition: An Economic Study of Book Distribution and Marketing* (White Plains, Nueva York: Knowledge Industry Publications, 1978), pág. 95.

Tal vez la forma más sencilla de aclarar el problema de esta dinámica sea citar las palabras de una gran figura del mundo de las publicaciones, quien, al cabo de sus treinta y cinco años dentro de esta industria, reflexiona sobre la siguiente pregunta: «¿Hasta qué punto es competitiva la publicación de libros?» Su respuesta, tras las sucintas y elocuentes frases que quedaban implícitas, era solamente una palabra: «Mucho» (23).

Unos cuantos hechos pueden darnos idea de la naturaleza de la concentración en la publicación de libros de textos. El 75 por 100 de las ventas totales de libros de texto universitarios estaban controlados por los diez mayores editores de libros de texto, y el 90 por 100, por los 20 principales. Prentice-Hall, McGraw-Hill, el Grupo Editorial CBS y Scott, Foresman —los cuatro—, controlaban el 40 por 100 del mercado (24). No es ésta, por supuesto, una cantidad pequeña. Sin embargo, la concentración no lo explica todo. Las peculiaridades internas relativas a quién trabaja en estas firmas, cuáles son su origen y sus características, y cuáles sus condiciones de trabajo, juegan también un papel importante.

¿Qué tipo de personas deciden sobre los libros de texto universitarios? Aunque mucha gente se abre camino en el mundo de las publicaciones en general por accidente, esto es algo que ocurre aún más con los directores que trabajan para firmas que se ocupan de libros de texto universitarios. «La mayoría de ellos entraron en el mundo de las publicaciones sencillamente porque buscaban algún tipo de trabajo y se les presentó el de las publicaciones» (25). Pero estas personas no son todas iguales. Existen importantes divisiones incluso dentro de las propias casas editoriales.

De hecho, una cosa que las investigaciones recientes dejan bien patente es la fuerza de los estereotipos sexuales en la división del trabajo dentro de la industria editorial. Uno encuentra con frecuencia a las mujeres en departamentos de derechos subsidiarios y de publicidad. A menudo son correctoras de manuscritos. Aunque su número es superior al de los hombres en el conjunto de la industria de las publicaciones, esto no quiere decir que sean por lo general una evidente fuerza poderosa. Más bien ocupan puestos de «secretarias, ayudantes, publicistas, jefes de publicidad y otras posiciones de nivel bajo y medio». Aunque ha habido un gran número de mujeres que ha pasado a ocupar importantes puestos directivos en los últimos años, las mujeres siguen sin aparecer demasiado en puestos que realmente «ejercen un control sobre los objetivos y la política de la industria editorial». En esencia, existe una especie de mercado dual del trabajo en el mundo editorial. Los empleos peor pagados, reemplazados, con menos posibilidades de promoción, son los «enclaves femeninos» típicos (26).

(23) Shatkin, *In Cold Type*, pág. 63.

(24) Coser, Kadushin y Powell, *Books*, pág. 273.

(25) *Ibid.*, pág. 100.

(26) *Ibid.*, págs. 154-155.

¿Qué significa esto para el tema concreto que estamos discutiendo? Casi el 75 por 100 de los directores de editoriales de libros de texto universitarios empezó su carrera entre el personal de ventas u ocupó un puesto de ventas o de comercialización antes de ser ascendido a director (27). Como hay muchas menos mujeres que hombres que viajen vendiendo libros de texto universitarios o en puestos de autoridad dentro de los departamentos de ventas, lo que podría dar lugar a una movilidad ascendente, este hecho tendrá un interesante efecto tanto sobre las personas que se convierten en directores como sobre el contenido de las decisiones tomadas por los directores.

Estos hechos tienen importantes implicaciones. Significan que la mayoría de las decisiones tomadas por los directores sobre qué textos deben de ser publicados —es decir, sobre qué es lo que se considera contenido legítimo de las disciplinas concretas que los estudiantes van a recibir como «saber oficial»— son tomadas por individuos con unas características específicas. Estos editores serán predominantemente hombres, reproduciéndose así las relaciones patriarcales dentro de la propia firma. En segundo lugar, su origen general encajará con la estructura del mercado existente que domina la producción de libros de texto. Capital financiero, perspectivas a corto plazo y altos márgenes de beneficios serán considerados objetivos fundamentales (28). La auténtica visión cultural, los intereses asociados a las estrategias basadas en un capital simbólico, habrán de quedar necesariamente en segundo plano, si es que existen.

La influencia de los beneficios, de la fuerza de lo que llaman comercio, en la producción de libros de texto, es reconocida por Coser, Kadushin y Powell. Como señalan al hablar de la publicación de libros de texto universitarios, se pone gran énfasis en la producción de libros para cursos de nivel introductorio, en los que el número de estudiantes matriculados es elevado. Se dedica gran atención a la concepción del libro en sí y a las estrategias de comercialización que lograrán que éste sea utilizado en dichos cursos (29). Sin embargo, a diferencia de la mayoría de otros tipos de publicaciones, para los editores de libros de texto su mercado no es el verdadero lector del libro, sino el maestro o el profesor (30). El comprador, el estudiante, tiene poca fuerza en esta ecuación, excepto cuando puede influir en la decisión de un profesor.

Basándose en el sentido del potencial de ventas y en sus «muestreos regulares de sus mercados», un gran porcentaje de directores de colecciones universitarias buscan activamente sus libros. Establecen contactos, hacen sugerencias. En esencia, no sería equivocado decir que los directores crean sus propios libros (31). Esto es probablemente más barato a la larga.

(27) *Ibid.*, pág. 101.

(28) Coser, Kadushin y Powell, sin embargo, señalan que la mayoría de los directores, no importa para el tipo de casa que trabajen, tienden a ser abrumadoramente liberales. *Ibid.*, pág. 113.

(29) *Ibid.*, pág. 30.

(30) *Ibid.*, pág. 56.

(31) *Ibid.*, pág. 135.

En Estados Unidos se calcula que los costos de producción de un texto introductorio para un curso de nivel universitario son por lo general de entre 100.000 y 250.000 dólares. Dado el hecho de que los editores de libros de texto editan un número de libros relativamente inferior al de los grandes editores de, por ejemplo, novelas, se ejerce una presión considerable sobre el personal directivo para garantizar la venta de tales libros (32).

Estas circunstancias tendrán ramificaciones en las relaciones sociales dentro de la firma además de la estructura patriarcal que he señalado antes. Las reuniones de consejo, las reuniones con otros directores, las reuniones con el personal de comercialización y producción para coordinar la producción de un texto, etc., este tipo de actividades tiende a dominar la vida del director de una colección universitaria. Como Coser y sus coautores lo indican con gran precisión, «los directores de las colecciones universitarias viven prácticamente de las reuniones» (33). De aquí que la publicación de libros de texto sea mucho más burocrática y tenga unas estructuras de toma de decisiones mucho más formalistas. Esto se debe en parte al hecho de que la producción de libros de texto es en gran medida un proceso rutinario. Los formatos no difieren mucho de una a otra disciplina. Y, como antes dije, la atención se centra principalmente en producir un número limitado de libros que se venderán mucho a un precio relativamente alto en comparación con el de las novelas. Por último, se hace muchas veces hincapié en la comercialización de un libro de texto de contenido estándar, que con revisiones y un poco de suerte será utilizado durante muchos años (34).

Todos estos elementos son aún más evidentes en otro aspecto de la publicación de libros de texto que contribuye a la burocratización y estandarización, a la producción orquestada de libros de texto programados por los directores. Se trata de volúmenes escritos, por lo general, por escritores profesionales, con cierta «guía» por parte de estudiantes de escuelas para graduados y de universitarios, aunque a menudo tales volúmenes lleven el nombre de un profesor muy conocido. La coordinación entre el texto escrito y los gráficos es grande, como lo es la de los niveles de lenguaje y lengua y el manual del instructor. En muchos sentidos, se trata de libros sin un autor formal. Escritos de forma fantasma, con unos controles de costos rigurosos, adaptados a la idea de que lo que se venderá bien no es necesariamente lo que más importa conocer, los textos programados han tomado últimamente posiciones en las aulas de muchos colegios universitarios. Aunque el sueño de algunos editores de que tales textos resolverán sus problemas económicos no se haya hecho del todo realidad, el libro de texto programado es un fenómeno importante y merece gran atención crítica, no sólo a nivel universitario, sino también en las escuelas primaria y secundaria.

(32) *Ibid.*, págs. 56-57.

(33) *Ibid.*, pág. 123.

(34) *Ibid.*, pág. 190.

Aunque tengan dificultades algunos libros de texto programados a la hora de lograr los altos beneficios previstos, siempre significan un control mayor sobre el contenido y sobre el proceso entero de la publicación del material para ser utilizado en las aulas. Su efecto, según Coser, Kadushin y Powell, es «una homogeneización todavía mayor de los libros de texto a nivel universitario» (35).

Estos puntos muestran algunos de los aspectos más importantes de la vida cotidiana del mundo de las publicaciones. Todas esas reuniones, esa planificación, ese creciente muestreo de mercados, esa competencia, cabría esperar que tuvieran un profundo impacto sobre el contenido de los volúmenes. Lo tienen, pero quizá no en la forma que podríamos pensar. Hemos de cuidarnos mucho aquí de suponer que existe una censura del material simple y abierta. El proceso es mucho más complicado. Aunque las investigaciones con que contamos no entran en detalle sobre tales cuestiones de la industria concreta de los libros de texto universitarios, podemos deducir lo que ocurre en ella viendo lo que ocurre con la censura en la industria en general.

En el campo editorial en general, cada vez más en manos de un conglomerado de empresas, la censura y el control ideológico, tal como normalmente pensamos en ellos, constituyen un problema menos grave de lo que podría esperarse. No es ni la uniformidad ideológica ni cierta agenda política la responsable de que muchas de las ideas sean en último término puestas o no a disposición del público en general. Es más bien la odiosa «línea de fondo» lo que cuenta. «En último término..., si existe alguna censura, se ocupa de la rentabilidad. Los libros que no son rentables, independientemente de su tema, no son vistos de forma favorable» (36).

No es éste un asunto intrascendente. En la industria de las publicaciones en general, tan sólo tres de cada diez libros son marginalmente rentables; sólo el 30 por 100 consigue cubrir gastos. El resto pierde dinero (37). Es más, se ha visto que las ventas de libros de texto, en concreto, han descendido últimamente. Si nos centramos en los años entre 1968 y, digamos, 1976, vemos que los costos han aumentado de forma considerable, mientras que las ventas del nivel universitario han descendido un 10 por 100» (38). Por tanto, la elección de unos volúmenes de los que vayan a obtenerse unos beneficios, es comprensible dentro de la lógica capitalista.

Si esto es lo que ocurre con las publicaciones en general, y en gran medida con los libros de textos universitarios, ¿podemos generalizar este hecho a los libros de texto estandarizados de nivel secundario y sobre todo primario, a los que antes me referí? ¿Son mercado, beneficios y relaciones internas más

(35) *Ibid.*, pág. 366.

(36) *Ibid.*, pág. 181.

(37) Compaine, *The Book Industry in Transition*, pág. 20.

(38) *Ibid.*, págs. 33-34.

importantes que los intereses ideológicos? A esta última pregunta hemos de responder que lo son tan sólo en parte.

La economía y la política de la producción de libros de texto es un poco más complicada cuando uno examina lo que se produce para ser vendido en nuestras escuelas primarias y secundarias. Si bien no existe en Estados Unidos ninguna censura oficial por parte del gobierno federal sobre el currículo, como la que existe en los países en donde los ministros de educación imponen un curso de estudios estándar, el mercado y el estado intervienen de otras maneras para establecer un currículo nacional. Tal vez la cuestión más importante a este respecto sean los diversos modelos de adopción estatal existentes en la actualidad.

En muchos estados —en especial en la franja de estados del Sur que se prolonga hasta el cinturón del sol del Oeste— los libros de texto que van a utilizarse en estas importantes áreas deben ser aprobados por agencias o comités estatales. O son revisados, seleccionándose de entre ellos un número limitado, cuyo uso se recomienda a las escuelas. Si los distritos locales escolares escogen material de esta lista aprobada, se les reembolsa una importante parte del costo de la compra. Por tanto, aunque no se les impongan a las escuelas locales los libros de texto, les tiene mucha cuenta en esta época de crisis económica escoger un volumen aprobado. El ahorro de costos tiene en este caso, como se ve, gran trascendencia.

Sin embargo, no es tan sólo aquí donde opera la economía de la distribución cultural. Los propios editores, sencillamente porque es una buena práctica de negocios, es lógico que dirijan su actividad como editores de libros de texto hacia aquellos estados con semejante política de adopción estatal. El simple hecho de conseguir que el volumen propio forme parte de esa lista, puede ser definitivo, desde el punto de vista de la rentabilidad, para un libro de texto. Así, por ejemplo, las ventas en California y Tejas representan más del 20 por 100 de las ventas totales de cualquier libro en particular, un porcentaje considerable para el mundo de la publicación y venta de libros de texto destinados a las escuelas primarias y secundarias, en el que la competencia es feroz. Por esta razón, la redacción, la producción, la promoción y la orientación y estrategia generales de tal producción suelen perseguir el objetivo de garantizar un puesto en la lista de material aprobado por el estado. Con ello, el clima político e ideológico de estos estados, fundamentalmente sureños, determina muchas veces el contenido y la forma del material didáctico adquirido por el resto de la nación.

Sin embargo, incluso aquí la situación se complica considerablemente, sobre todo por el hecho de que las agencias del aparato estatal son un escenario importante de las luchas ideológicas. Esas luchas pueden hacer muy difícil para los editores la interpretación de las necesidades del «capital económico». Por ejemplo, dada la incertidumbre del mercado, los editores suelen mostrarse reacios a tomar decisiones sobre controversias políticas o sobre «neces-

sidades» de un estado en particular, especialmente en las áreas curriculares más conflictivas. Un buen ejemplo nos lo ofrece la controversia de California entre creacionismo y evolucionismo, en la que un grupo de «creacionistas científicos», apoyados por la derecha política e ideológica, trataron de conseguir que todos los libros de texto de estudios sociales y de ciencias concedieran la misma importancia a las teorías creacionista y evolucionista.

Incluso cuando el Consejo de Educación de California, tras grandes esfuerzos y debates recomendó unas «especificaciones editoriales» que se esperaba serían objetadas por los críticos creacionistas de los libros de texto, el marco para la adopción del libro de texto siguió siendo poco claro y estando sujeto a muchas interpretaciones diferentes. ¿Exigía o simplemente permitía la discusión de la teoría de la creación? ¿Todo lo que se pedía eran una serie de cambios editoriales que especificaran la discusión sobre la evolución en los libros de texto existentes? Dada esta ambigüedad y la volatilidad del asunto, en el que no quedaba clara la «posición vencedora», los editores «se resistieron a realizar el esfuerzo importante de incorporar nueva información a sus materiales» (39). En palabras de un observador del proceso: «Ante unas directrices poco claras y que podían invertirse en cualquier momento, los editores se mostraron reacios a invertir en el cambio. Al fin cedieron a los reajustes editoriales adoptados por el Departamento; pero se negaron firmemente a hablar de la creación, como se les pedía, en sus libros de texto de ciencias sociales» (40). Fuerzas económicas e ideológicas intervienen aquí de maneras muy importantes, tanto entre las firmas y sus mercados como, indudablemente, dentro de las propias firmas.

Pensemos en lo que esto significa si queremos comprender bien cómo se producen y distribuyen a nuestras escuelas públicas productos culturales concretos. Necesitaríamos desentrañar la lógica de un conjunto bastante complicado de interrelaciones. ¿Cómo crea la economía política de la propia industria de la publicación unas necesidades económicas e ideológicas concretas? ¿Cómo y por qué responden los editores a las necesidades del «público»? ¿Quién determina lo que es este «público»? (41). ¿Cómo actúa la dinámica interna de adopción de políticas por parte del estado? ¿Cuáles son los procesos de selección de las personas e intereses que ocuparán los puestos de esos comités? ¿Cómo se venden los libros de texto a nivel local? ¿Cuál es el verdadero proceso de la producción de libros de texto desde el encargo de un proyecto hasta las revisiones y modificaciones, hasta la promoción y las ventas? ¿Cómo y

(39) Goldstein, *Changing the American Schoolbook*, pág. 47.

(40) *Ibid.*, págs. 48-49.

(41) Para una discusión interesante de cómo las necesidades económicas ayudan a determinar lo que se considera público al que se destina un producto cultural concreto, ver el tratamiento de los cambios en la censura de radio de la música *country* en Richard A. Peterson, «The Production of Cultural Change: The Case of Contemporary Country Music», *Social Research* 45 (verano 1978), 292-314. Ver también Paul di Maggio y Michael Useem, «The Arts in Class Reproduction», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, págs. 181-201.

por qué razones se decide sobre estos puntos? Sólo analizando con detalle cada una de estas cuestiones podremos vislumbrar cómo el capital cultural de determinados grupos es mercantilizado y puesto (o no) a disposición de las escuelas del país entero (42).

Mi análisis de las cuestiones relacionadas con las políticas adoptadas por los estados y las preguntas que he formulado antes no tratan de dar a entender que todo el material que hallamos en nuestras escuelas públicas sea simplemente un reflejo de las desigualdades culturales y económicas existentes. Después de todo, si los libros de texto fueran fieles defensores del actual orden ideológico, político y económico, no habría hoy día tanta controversia en torno a ellos. Hay grupos industriales y conservadores que están en desacuerdo con el saber impartido actualmente en las escuelas, precisamente porque *existen* elementos progresistas dentro de los programas de estudio y de los libros de texto (43). Esto se debe en parte al hecho de que los autores de tal material pertenecen con frecuencia a un sector particular de la nueva pequeña burguesía con sus propios intereses ideológicos, en gran medida liberales, con su propia conciencia contradictoria, con sus propios elementos de lo que Gramsci podría llamar sentido del bien y del mal, elementos que no son nunca idénticos a los que intentan lograr el máximo de beneficios o una uniformidad ideológica. Teóricamente, en los valores culturales concretos de los grupos de autores y directores que trabajan para los editores hay unos intereses relativamente autónomos. Estos valores puede que sean un poco más progresistas de lo que cabría esperar de la estructura del mercado de la producción de libros de texto. Su efecto será, sin duda, impedir la completa estandarización y la censura (44).

Este tipo de cuestiones, como quién escribe y corrige los textos, si éstos son totalmente controlados por las complejas relaciones de mercado y por las políticas estatales que rodean a la publicación de los libros de texto, qué fuerzas contradictorias operan, todo esto exige una mayor explicación. Mi propósito básico ha sido demostrar cómo las recientes investigaciones sobre las distintas formas en que la cultura mercantilizada pueden servir de plataforma para pensar en algunos de nuestros propios dilemas como maestros e investigadores de la educación, relacionados con la dinámica del capital cultural.

III

Hasta ahora, he utilizado algunas investigaciones sobre la publicación de libros para hacer más fácil la comprensión de una cuestión de importancia

(42) He hablado de la relación entre el proceso de mercantilización y la dinámica del capital cultural de forma más extensa en Apple, *Education and Power*.

(43) *Ibid.*, especialmente capítulo 5.

(44) Un argumento relacionado con esto aparece en Douglas Kellner, «Network Television and American Society», *Theory and Society*, 10 (enero 1981), 31-62. Ver también Philip Wexler, «Structure, Text and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, págs. 275-303.

primordial para los educadores —cómo y por medio de quién llegan a ser como son los libros de texto que dominan el currículo. No obstante, como mencioné al principio de este estudio, hemos de darnos cuenta de que tales análisis son también una seria contribución a un debate teórico más amplio sobre los procesos y los productos culturales. En esta sección final trataré de aclarar esta parte de mi argumento sobre la economía política de la cultura.

Las presiones externas económicas y políticas no están «por ahí», en algún lugar, en una vaga abstracción llamada economía. Como han señalado recientemente algunos comentaristas de forma persuasiva, en nuestra sociedad, las formas hegemónicas no suelen imponerse desde fuera por medio de un pequeño grupo de propietarios asociados que se sientan cada día a planear cómo cargarse a trabajadores, mujeres y gente de color. Por supuesto que puede que haya algo de este complot. Pero igual de importantes son en este sentido las razones rutinarias que nos mueven a tomar decisiones todos los días en nuestros hogares, en los almacenes, en las oficinas y las fábricas. Hablando de forma algo técnica, las relaciones de dominación son reproducidas permanentemente por medio de nuestras acciones y decisiones en las áreas pequeñas y locales de nuestra propia vida. Más que hablar de que una economía está ahí, debemos decir que está aquí. La reconstruimos nosotros de forma rutinaria en nuestra interacción social. La dominación ideológica y las relaciones del capital cultural, más que ser algo que nos hemos impuesto desde arriba, es algo que imponemos cada día en nuestro vivir cotidiano, siguiendo simplemente nuestras necesidades y nuestros deseos lógicos, mientras vamos por ahí ganándonos la vida, hallando distracciones y medios de subsistencia (45).

Estos argumentos son abstractos, pero son importantes para los puntos sobre los que deseo llamar la atención. Pues, si bien en los datos presentados por la investigación en la que me he apoyado falta, o suele estar oculta, una estructura teórica seria, gran parte de esta investigación documenta alguna de las afirmaciones que he hecho en el párrafo anterior. Como señalan los autores de *Books* en su discusión sobre por qué se toman determinadas decisiones:

En la mayoría de los casos, lo que influye directamente en la rutina diaria de un director no es la propiedad asociada o el hecho de ser una división de una gran editorial multidivisional. Lo que influye en el comportamiento cotidiano del director es la política editorial de la casa y la relación entre los departamentos y el personal *dentro de* la editorial o la división (46).

Esta posición puede no parecer demasiado relevante; sin embargo, su importancia teórica es grande. Encapsulados dentro de un conjunto cambiante de

(45) Esto se discute con mayor detalle en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*.

(46) Coser, Kadushin y Powell, *Books*, págs. 185.

relaciones de mercado que establecen los límites de lo que se considera comportamiento racional por parte de sus participantes, los directores y el resto de los empleados tienen «autonomía selectiva». Son libres, en parte, de buscar los intereses internos de su gremio o de seguir la lógica de las necesidades internas de la propia casa editorial. La historia pasada de las relaciones de género, clase y raza, y la verdadera economía política «local» de las publicaciones, delimitan las fronteras dentro de las cuales se toman esas decisiones y determinan en gran medida quiénes tomarán dichas decisiones. Volviendo a mi punto anterior, en el que señalaba que los directores de las colecciones de libros de texto suelen tener en cuenta, sobre todo, las ventas, vemos que el mercado interno de trabajo de las editoriales de libros de texto, las oportunidades de promoción de las que dependen las carreras, implican que las ventas ocupen el primer plano ideológico y económico de esas firmas. El «capital financiero» domina no sólo porque la economía lo ordena, sino por las conexiones históricas entre patrones de movilidad dentro de las formas, toma racional de decisiones basada en la competencia externa, dinámica política e información interna, y, debido a ello, por los temas de discusión que suelen dominar las reuniones y las conversaciones entre todas las personas implicadas en la estructura organizativa de la publicación de libros de texto (47). Esta clase de análisis complica aún más la cosa, claro está. Pero es, sin duda, más elegante y se basa más en la realidad que algunas de las teorías más mecánicas sobre el control económico de la cultura, que han sido aceptadas un poco a la ligera. Logra conservar la eficacia de la economía a la vez que concede cierta autonomía a la estructura interna burocrática y biográfica de cada uno de los editores, a la vez que reconoce la economía política del trabajo genérico que existe también.

Hay, por supuesto, muchas áreas de las que no me he ocupado aquí. Una de las más importantes es la alteración de la propia tecnología de las publicaciones. De la misma manera que el desarrollo y el uso de la industria «hizo posible el incremento de la erudición y de los periódicos», contribuyendo así a crear las condiciones que hicieron posible el que los escritores y los artistas individuales se librasen de las condiciones de producción más colectivas que dominaban los gremios y los talleres (48), así también es de esperar que los cambios de la tecnología de la producción de textos y los cambios en las relaciones sociales y autoriales que surgen de aquéllos tendrán un fuerte impacto sobre los libros. Al menos, dada la división sexual del trabajo en la industria editorial, las nuevas tecnologías pueden jugar un papel decisivo en la descualificación y recualificación de esos «enclaves femeninos» a que antes me referí (49).

(47) El argumento de Wexler de que los libros de texto han de ser vistos como el resultado de un largo proceso de actividad transformadora aparece aquí claramente expuesto. En esencia, lo que he tratado de mostrar es parte de la estructura en la que se dan tales transformaciones, y que hace que unas se den más que otras. Ver Wexler, «Structure, Text and Subject.»

(48) Wolff, *The Social Production of Art*, pág. 36.

(49) La relación entre descualificación, recualificación y división sexual del trabajo se trata con mayor profundidad en Michael W. Apple, «Work, Gender and Teaching», *Tea-*

Por otro lado, al haberme centrado fundamentalmente en la «cultura y el «comercio» que rodean a la producción de una mercancía cultural concreta —el libro de texto estandarizado para los cursos centrados en su empleo—, he dejado sin resolver la cuestión de hasta qué punto los elementos económicos e ideológicos que he señalado actúan en uno de los mayores mercados de textos, el de las escuelas primarias y secundarias de Estados Unidos y el resto de los países. Sin embargo, en vista del papel jugado por ciertos aspectos del aparato estatal (a través de los comités de selección, etc.) en la definición de lo que cuenta como saber legítimo en las escuelas primarias y secundarias, para avanzar de forma significativa necesitamos evidentemente una teoría más adecuada de la relación entre las esferas política y económica (por no hablar de la cultural) de la educación. Así, pues, la posición del estado como lugar donde se desarrollan conflictos de clase, raza y género, la forma en que son «resueltos» estos conflictos dentro del aparato estatal, la forma en que responden los editores a estos conflictos y a resoluciones, y finalmente el impacto de estas resoluciones o acuerdos sobre las cuestiones que rodean a los libros de texto y al saber oficialmente patrocinado, todo exige mayor reflexión (50). El reciente trabajo de Carnoy y de Dale sobre las interrelaciones entre la educación y el estado, y los análisis de Offe del papel del estado en la selección negativa, pueden proporcionar en este sentido importantes vías de estudio (51).

Esto apunta también una importante agenda empírica. Lo que hace falta ahora es una investigación etnográfica a largo plazo, con una base teórica y práctica, que siga a ese artefacto del currículo que es el libro de texto, desde su redacción hasta su venta (y luego hasta su utilización). No sólo será una importante contribución a nuestra comprensión de la relación entre cultura, política y economía, sino que es de todo punto esencial si queremos modificar los tipos de saber considerados legítimos transmitidos en nuestras escuelas (52).

chers College Record, 84 (primavera 1983), 611-628. Ver también David Gordon, Richard Edwards y Michael Reich, *Segmented Work, Divided Workers: The Historical transformation of Labor in the United States* (Nueva York: Cambridge University Press, 1982).

(50) Ver, por ejemplo, Apple, *Education and Power*, Roger Dale, Geoff Esland, Ross Ferguson y Madeleine MacDonald, comps., *Education and the State*, volumen 1 (Barcombe, Inglaterra: The Falmer Press, 1981), y Michael W. Apple, «Common Curriculum and State Control», *Discourse* 2 (núm. 4, 1982), 1-10.

(51) Le estoy agradecido a Dan Liston por documentar la posible fuerza del trabajo de Offe. Ver Daniel Liston, «Have We Explained the Relationship Between Curriculum and Capitalism?», *Education Theory*, en imprenta; Martin Carnoy, «Education, Economy and the State», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, páginas 79-126, y Roger Dale, «Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions», en Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, páginas 127-161.

(52) No quiero dar a entender que lo que se «transmite» en las escuelas es necesariamente lo que aparece en el libro de texto. Tampoco quiero afirmar en absoluto que lo que se enseña es «aceptado» por los estudiantes. Para el análisis del rechazo, mediación o transformación de la forma y/o el contenido del currículo por parte del profesor y el alumno, ver Paul Willis, *Learning to Labour* (Westmead, Inglaterra: Saxon House, 1977), Robert Everhart, *Reading, Writing and Resistance* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1983), Michael W. Apple, «Work, Gender, and Teaching», y los capítulos de Linda McNeil, Andrew Gitlin, y Lois Weis, en Apple and Weis, comps., *Ideology and Practice in Schooling*.

Mientras el libro de texto siga dominando el programa de estudios, ignorarlo simplemente por no considerarlo digno de una seria atención, es vivir en un mundo divorciado de la realidad.

LAS PERSPECTIVAS INTERACCIONISTA Y MARXISTA
A LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION:
UNA INTRODUCCION (*)

MADAN SARUP (**)

Se me ha pedido que hable de los enfoques interaccionista y marxista en Sociología de la Educación. Estableceré las características básicas de estos enfoques, indicando su fuerza y su debilidad, y luego valoraré su contribución a nuestra comprensión de la escolaridad. Algunos argumentos pueden estar muy condensados, pero trataré de ser lo más claro posible.

LOS ENFOQUES INTERACCIONISTA Y FENOMENOLOGICO

El interaccionismo simbólico fue una reacción contra el funcionismo estructural dominante en los años 50. Este enfoque (a veces llamado el «paradigma normativo») está asociado al trabajo de Talcott Parsons, Robert Merton y otros norteamericanos. Asumía un sistema de valores que fue aceptado por todos. Ponía el énfasis en la sociedad más que en el individuo, en la estabilidad social más que en el cambio social. Los seres humanos estaban fuertemente socializados por el sistema. De acuerdo con el funcionalismo estructural, la sociología era un campo de valores libres o neutrales y la educación simplemente tenía «funciones».

El interaccionismo simbólico, por otro lado, ponía el acento en la sociedad y no en el individuo, en la conciencia y en la intención, en el propósito de los agentes y en su actividad significativa. Los individuos estaban socializados sólo pasivamente: negociaban, regateaban y eran a veces capaces de una resistencia individual. Los radicales adoptaron el interaccionismo simbólico porque se centraba en los pobres y los desposeídos. El interaccionismo tuvo un gran atractivo humanista. Los sociólogos como Harold Becker querían ayudar a los menos privilegiados. Estaban también contra la previsión y el control: el cientifismo.

(*) Ponencia presentada en el Simposio internacional *Marxismo y Sociología de la educación*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense, Madrid, 5 al 17 de diciembre de 1983. El conjunto de las ponencias se publicarán en Akal.

(**) Profesor del Golmiths College, Londres.

En la sociología de la educación, el interaccionismo transfería la atención del sistema educativo a la escuela, particularmente a la interacción en el aula. Había una tendencia a la descripción y la etnografía, más que a otras formas de explicación. Pienso que la teoría de las «etiquetas (***)» fue un avance en la comprensión del profesorado.

La crítica principal de este enfoque es que se centra sólo en la interacción entre individuos en pequeños grupos. Contempla las escuelas y las aulas aisladamente de la sociedad —si observan ustedes el trabajo de David Hargreaves o Colin Lacey sabrán a lo que me refiero—, pero sabemos que los determinantes de la desigualdad están fuera del sistema educativo. El interaccionismo simbólico no tiene un concepto de clase e ideología, ni una teoría del Estado y sus aparatos.

La expansión del interaccionismo provocó un interés en la sociología fenomenológica. Aunque hay una continuidad entre estos dos enfoques, existe una diferencia importante: mientras que los interaccionistas simbólicos creen que hay un mundo real, los sociólogos fenomenológicos mantienen que es la mente y no la materia lo primario. La mente crea y cambia la realidad. En la fenomenología, el énfasis se pone en la conciencia, la elección y la interpretación. (Algunos sociólogos de la educación van más lejos y adoptan la etnometodología, una aproximación que se centra en el lenguaje y las reglas que forman el sentido).

La fuerza fundamental de la fenomenología es, por supuesto, su desafío al positivismo. En la sociología de la educación, la aproximación fenomenológica está ejemplificada por el trabajo de Michael F. D. Young y sus asociados (1). Esta aproximación se centra en el *currículum* y hace una pregunta: ¿por qué algunas asignaturas tienen un alto status y otras uno bajo? Aducen que el conocimiento y la forma de transmitirlo son cuestiones políticas. El *currículum* refleja la distribución del poder. Están en contra de las jerarquías y quieren trasladar el énfasis del profesor al alumno, de lo escrito a lo oral y de lo teórico a lo práctico.

¿Cuáles eran las características positivas de esta aproximación? Primero, apoyaba el progresismo; segundo, hizo problemáticos los conceptos de «conocimiento», «capacidad», etc., y tercero, mantenía que la «privación cultural» era un mito. Pero a pesar de estas características positivas, la sociología fenomenológica de la educación se metió en muchos problemas. Pienso que esto ocurrió en gran parte porque estos teóricos mantenían que uno puede cambiar las configuraciones opresivas por medio de un cambio en la conciencia. En otras palabras, este enfoque ponía el acento en un radicalismo cultural que estaba divorciado de la comprensión política y económica. La fenomenología se centra en la conciencia y la subjetividad del agente, en la experiencia del actor.

(***) *Labeling theory*.

(1) Michael F. D. Young, comp., *Knowledge and Control*, Londres: Collier MacMillan, 1971.

Es voluntarista e idealista. En última instancia, la aproximación fenomenológica lleva al relativismo (2). Conceptos como el de clase se ven como reificaciones y no hay una comprensión de la lucha de clases. La sociología fenomenológica no tiene una teoría del poder, no contempla las fuerzas de producción ni las relaciones sociales de producción —la base económica (3).

LOS ENFOQUES

El humanismo marxista

Enfrentados a los problemas que he expuesto antes muchos, radicales empezaron a estudiar el marxismo seriamente. El tipo de marxismo estudiado tendía a ser un humanismo marxista, asociado al joven Lukács. Lukács fue fenomenólogo antes de ser marxista, y esto hizo que viera a Marx desde el punto de vista fenomenológico. Se inspiró en gran parte en Hegel y su idea de la superioridad de la mente. Todo es una expresión de la época y la sociedad se ve como algo que contiene una «esencia». En el marxismo hegeliano hay una noción de base y superestructura; todo lo que se manifiesta en la sociedad es una expresión de la esencia interior. (Lo que es la esencia varía según los teóricos.) Para Lukács, la «esencia» era la conciencia de clase del proletariado. Siempre acentuó el elemento voluntarista, la noción de que la clase se hace a sí misma. Cuando se piensa en el marxismo humanista de la Inglaterra contemporánea, se piensa en el trabajo de Edward Thompson y Raymond Williams. Otro ejemplo —en el campo de la educación— es el trabajo de Paulo Freire.

Esta aproximación insiste en la importancia de la experiencia «viva» y de los profesores, los agentes humanos que sienten que deben hacer algo, pero el problema principal de esta perspectiva es que la concepción de la formación social tiende a ser simplista y «esencialista». Es más, la mayor parte de los marxistas humanistas tienden a una *profunda suspicacia* respecto a la base económica.

(2) Véase Madan Sarup, *Marxism and Education, A Study of Phenomenological and Marxist Approaches to Education*, Londres; Routledge and Kegan Paul, 1978.

(3) Quizás debería recordar a los lectores que Marx conceptualiza una estructura triádica. La base económica es material. Consiste no sólo en las fuerzas de producción sino también en las relaciones de producción. La superestructura es el nivel intermedio; la superestructura legal, política, etc., es a la vez ideal y material. La relación entre la base económica y la superestructura es *dialéctica*. Y luego están las ideas. Este nivel es ideal, las ideas son impotentes hasta que se trasladan a las instituciones y las prácticas. Véase Karl Marx, en el prefacio a *A Critique of Political Economy*, en la sección que empieza con: «En la producción social de su vida, los hombres establecen relaciones definidas que son indispensables e independientes de su voluntad...».

El marxismo economicista

Otro enfoque marxista, con una visión distinta de base y superestructura, está asociado a Friedrich Engels y la Segunda Internacional. Desde este punto de vista de la formación social, la «base» se conceptualiza como fuerte y poderosa, y la superestructura es un mero epifenómeno. La dinámica entre base y superestructura es unidireccional y los procesos son vistos como leyes. Este enfoque es a veces crudo y rígido debido a las meditaciones que se pierden; no hay noción de contradicción en el *Diamat* (4).

Pienso que ésta es la visión subyacente de la formación social que asumen Samuel Bowles y Herbert Gintis en su libro *Schooling in Capitalist America* (5). Para la vieja generación de sociólogos de la educación, lo que dicen Bowles y Gintis puede ser sorprendente: el sistema educativo *no* es el medio que produce las desigualdades sociales, sino el que perpetúa. La «educación» puede ser un bien no problemático, pero lo que los jóvenes sufren es la *escolarización*. Las escuelas forman diferentes tipos de personalidad que corresponden a los requisitos del sistema económico. Las escuelas reproducen la fuerza de trabajo y legitiman las desigualdades. Las escuelas son alienantes, no fomentan el desarrollo personal y de hecho lo limitan. Bowles y Gintis creen que lo importante no es lo que enseñan los profesores, sino la forma en que lo hacen; el *curriculum* invisible es político. En resumen, hay una correspondencia entre las relaciones sociales de la escuela y las de la producción.

La crítica a la «correspondencia» de Bowles y Gintis es muy conocida. Su tesis es tan determinista que los profesores están perdidos, no pueden hacer nada. El determinismo surge de su visión de las relaciones base-superestructura. Su mecanismo reduccionista les impide darse cuenta de que el sistema educativo es heterogéneo y contradictorio. El lugar exacto del control en la educación no está especificado en ninguna parte. Además, tienen una teoría pluralista del estado. Se puede decir que su perspectiva está influida por el estructuralismo funcionalista; quizá por eso no tienen noción alguna de la contradicción entre la escuela y la producción entre la base y la superestructura.

El marxismo estructuralista

El marxismo estructuralista, representado por el trabajo de Louis Althusser, desafió a ambos, tanto a la visión humanista asociada con Lukács como al economicismo mecanicista que se dice deriva de Engels. En este enfoque, la formación social se teoriza como una estructura de niveles: el económico, el político y el ideológico o teórico. Estos niveles o «prácticas» están separados,

(4) El reduccionismo mecanicista a menudo lleva a un determinismo tecnológico —como en Kautsky y Bujarin.

(5) S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, London; Routledge and Kegan Paul, 1976.

pero interrelacionados, y hay contradicciones dentro y entre los niveles que pueden estar en diferentes fases entre sí. La base determina y es determinada; la relación entre la base y la superestructura es la de una autonomía relativa. La formación social no es sólo una cuestión de relaciones intersubjetivas entre la gente; somos guardianes y pilares del modo de producción. Althusser viene a decir que el empirismo rechaza las contradicciones existentes por debajo de la superficie. Los niveles más profundos no pueden experimentarse: sólo pueden ser captados mediante la construcción de conceptos.

Hace una importante distinción entre el aparato represivo y los aparatos ideológicos del Estado, insistiendo en que la ideología es material y está inserta en las instituciones y las prácticas institucionales; tiene efectos reales. En el campo de la educación, la perspectiva althusseriana ha insistido en que la «educación» es ahora el aparato ideológico de Estado dominante. Enseña a la gente a *know-how*, a algunas habilidades técnicas y sociales. La educación también dispersa, despolitiza y perpetua la dominación. La «educación», desde este punto de vista, llega a ser una especie de «control suave».

Se han hecho numerosas críticas a Althusser desde muchas perspectivas distintas. Se ha dicho que este enfoque es formalista, funcionalista y teorista. Polariza, por un lado, a un cúmulo de sujetos ideologizados y, por el otro, a los guardianes de la ciencia, los intelectuales que trabajan en la vanguardia del partido.

El marxismo «etnográfico»

Bowles, Gintis y Althusser son teóricos de la «reproducción social». Sus puntos de vista de las funciones de la educación son similares. Ambas perspectivas tienden al determinismo porque no tienen un concepto de la resistencia. Los profesores practicantes de las escuelas urbanas saben que los estudiantes no aceptan pasivamente la educación obligatoria. Muchos jóvenes de la clase obrera se resisten a las normas de la escuela. Paul Willis ha escrito, en *Learning to Labour*, cómo «los chicos» rechazan el conocimiento escolar, pero al negarse al trabajo intelectual, irónicamente, reproducen la división entre lo mental y lo manual en la sociedad (6).

¿Por qué es Willis tan popular e influyente? Pienso que hay muchas razones. Algunas de sus teorías han sido adoptadas por muchos porque necesitaban un argumento de contrapeso para romper con el determinismo pesimista de las tesis de Bowles y Gintis y el marxismo estructuralista de Althusser. Pienso que Willis tiende a una visión romántica de la clase obrera; cada actividad de «los chicos»: hacer tonterías, bromear, se ve como una oposición al capitalismo. Aunque subraya la resistencia de la clase obrera, la trágica

(6) Paul Willis, *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House, 1977.

ironía es que la mentalidad arrebatada de «los chicos» les hace caer en su propia trampa. Los relatos de Willis son al final tan deterministas como los de Bowles y Gintis. Una cosa se puede aprender de este debate: a usar la palabra «resistencia» con más cuidado. ¿Quizá podamos distinguir entre la resistencia individual, «residual», y la resistencia colectiva, «emergente», organizada y progresiva?

Otra crítica al trabajo de Willis es que no hay una referencia a la escuela como algo determinado por luchas internas o que refleje amplias luchas políticas. La escuela se presenta separada del sistema de clases. Desde mi punto de vista, el poder de una institución como la escuela es el producto de las relaciones de clase. Una institución capitalista no representa únicamente el interés del régimen institucional o de la clase dirigente, sino también *la exposición de las relaciones entre las clases*.

El trabajo de Willis es también importante, porque su noción de «resistencia» ha sido utilizada por los sociólogos como suplemento de la exposición de Braverman en *Labour and Monopoly Capital* para teorizar la enseñanza como un proceso laboral. Escritores como Michael Apple han combinado las intuiciones de Braverman y Willis. Apple describe cómo las actividades de los profesores se han racionalizado y descualificado, como cada vez más los materiales didácticos son servidos preparados de antemano, de acuerdo con consideraciones comerciales (7). Los profesores han sido obligados a enseñar bajo formas basadas en los objetivos conductistas, se están convirtiendo rápidamente en *managers* del conocimiento que deben ser calculables y rentables.

El marxismo gramsciano

El enfoque gramsciano es muy importante por sus intuiciones sobre la educación y la comprensión de su naturaleza en las naciones industrializadas desarrolladas de «Occidente». Gramsci me ha ayudado a darme cuenta de que el principio central de la organización de la escuela en el capitalismo es la reproducción de la división entre lo mental y lo manual. Mantuvo que la causa estructural del fracaso de la clase obrera se encuentra en la división entre el trabajo manual y el intelectual. Para mucha gente de la clase obrera esto acarrea no sólo una falta de hábitos y cualificaciones culturales, necesarios para el estudio, sino una ideología que legitima el fracaso entre la misma gente de la clase obrera, que ha llegado a aceptar la división entre los pensadores (los «expertos» profesionales) y los ejecutores como una cosa natural.

Gramsci creía que el movimiento obrero debía tomar las riendas de la educación y que ésta debería ofrecerse en el lugar de producción. La tarea del

(7) Michael Apple, «Curricular form and the logic of technical control» en Michael Apple, comp., *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982.

partido era animar todo tipo de formas de producción cultural por parte de la clase obrera. La educación es así una preparación cultural para el liderazgo.

El liderazgo está conectado con la hegemonía. Para Gramsci, la hegemonía tiene que ver con el liderazgo económico, político, intelectual y moral. La realización y el mantenimiento de la hegemonía es sobre todo un problema de educación. Una clase hegemónica es la clase que tiene la capacidad de articular los intereses de otros grupos sociales con los suyos por medio de la lucha ideológica. En otras palabras, la hegemonía está construida, no por la dominación, sino con el consentimiento de los diferentes grupos. Es el consenso que surge en una genuina adopción de los intereses de las clases populares por parte de la clase hegemónica lo que da lugar a la creación de una genuina voluntad «nacional-popular». La hegemonía es la creación de un «nuevo sentido común». La política no versa sobre la dominación, sino sobre la creación de una nueva cultura.

Hay otros enfoques importantes en el marxismo que me gustaría exponer, pero el tiempo se acaba. Querría, por ejemplo, mostrar cómo el *marxismo feminista* está haciendo una contribución vital, despertando preguntas sobre todos los aspectos de la educación (8).

Resumiré. Mi argumento es éste: el interaccionismo simbólico no tiene un concepto de base económica. (Y además, ¿se han dado cuenta de que, a medida que la crisis se ahonda, el enfoque interaccionista tiene una nueva vigencia?). El marxismo humanista tiene una profunda suspicacia de la base económica. Bowles y Gintis tienen una visión mecanicista de la base y la superestructura a la que le falta una comprensión de las contradicciones. En el marxismo estructuralista hay un entendimiento de la base y la superestructura con sus contradicciones, pero hay dificultades. ¿Es la visión de que «la economía es determinante en última instancia» economicista? ¿Qué significa ese «en última instancia»? Y luego está el concepto de la «autonomía relativa»; veamos, ¿los niveles pueden ser determinados o son auténticos? Althusser no puede tomar las dos direcciones. Willis critica mucho a Althusser y mantiene que en la clase obrera hay un proceso creativo de autoconfiguración, al que llama producción cultural, pero esto es tratado sin relación con la base económica. Yo quiero conocer las relaciones, las conexiones entre la producción cultural y la económica.

Aunque esta breve exposición puede dar la impresión de que hay una sucesión de enfoques, pienso que se trata de un constante volver a pensar, volver a trabajar sobre problemas difíciles —intentando centrarse en distintos

(8) Estoy pensando en escritoras como Madeleine Arnot, Miriam David, Rosemary Deem y Ann Marie Wolpe. Para las mujeres y la educación, véase Madan Sarup, *Education, State and Crisis*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1982, págs. 77-92. Para los recientes desarrollos de la teoría gramsciana, véase Madan Sarup, *Marxism, Estructuralism, Education*, Lewis: The Falmer Press, 1983, págs. 129-165.

aspectos de una totalidad social compleja y dinámica—. Creo que es importante entender por completo las diferentes perspectivas que he presentado y las diversas teorizaciones de las relaciones entre la base y la superestructura, porque estos enfoques llevan a análisis diferentes de la escuela y tienen distintos efectos políticos.

I N V E S T I G A C I O N E S
Y E X P E R I E N C I A S

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA FAMILIA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LECTURA INFANTIL

JOSÉ LUIS ALVARO ESTRAMIANA (*)
IGNACIO MONGE LANZAS (*)

«No siempre podemos leer lo que leemos. No hay contradicción alguna en lo que se ha dicho. En toda propuesta de lectura hay un lenguaje que reconocemos, que dominamos y hay un metalenguaje de significaciones cuyo código no siempre poseemos.»

M. Vázquez Montalbán

INTRODUCCION

El trabajo que aquí se presenta está centrado en el análisis del tema de la familia tal y como éste viene recogido en una selección de libros de texto dedicados al aprendizaje de la lectura en los cuatro primeros cursos de EGB. Si bien su estructura y contenido están enfocados en una línea similar a la seguida por U. Eco y M. Bonazzi (1), G. Bini y otros autores (2) en sus análisis de los libros de texto en Italia y América Latina, respectivamente, la especificidad del tema aquí expuesto ha hecho necesario incluir algunos aspectos que en los citados libros no encontramos.

Tres partes constituyen el análisis realizado sobre estos textos de lectura. Por un lado, haremos un breve recorrido por las aportaciones que desde diferentes ámbitos disciplinarios se han realizado en el estudio de los libros de literatura infantil. Trataremos en segundo lugar de destacar la importancia de los libros de texto como parte importante de los procesos de socialización infantil en los que se produce la identidad del niño. Por último, analizaremos el tema de la familia en la forma en que aparece en estos textos, haciendo un especial hincapié en una explicación sociológica de las variaciones que, según las sociedades que consideremos, se producen en la asignación a los sexos de roles diferenciales, al mismo tiempo que nos preguntamos por los posibles efectos que una socialización marcadamente desigual según el sexo puede producir en el desarrollo de los diferentes campos de la capacidad intelectual de los niños.

Las editoriales utilizadas principalmente son Santillana, Anaya y SM, que

(*) Licenciados en Sociología.

(1) Eco, H., y Bonazzi, M., *Las verdades que mienten*, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1974.

(2) Bini, G., y otros, *Los libros de texto en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, México, 1977.

constituyan, según una encuesta al profesorado realizada en octubre de 1976, más de la mitad de los libros manejados en el aprendizaje de la lectura en todo el ámbito nacional, siendo Anaya, con un 28 por 100, la editorial más utilizada por todas (3). Pese a todo, también se han incluido algunos otros libros de lectura pertenecientes a otras editoriales.

La lectura de estos libros lleva implícito un proceso de selección, del que se han entresacado aquellos textos considerados como más significativos, en tanto en cuanto son modelos que incluyen aquellos aspectos que por su reiteratividad se hacía conveniente destacar al ser imposible hacer referencia a todos.

ANÁLISIS DEL DISCURSO LITERARIO Y DIVERSIDAD DE ENFOQUES

El análisis de todo texto literario puede realizarse desde diferentes perspectivas, las cuales no son excluyentes entre sí, sino que nos remiten un amplio abanico de posibilidades, bajo el cual podamos comprender, de una forma más global y completa, los diferentes significados que toda forma de expresión (y particularmente la escrita) incluye.

Se recogen a continuación algunas de estas perspectivas, de una forma extremadamente resumida, referidas al estudio en concreto de la literatura infantil:

a) Los estudios históricos que recogen el desarrollo temporal de las diferentes formas de expresión literaria dedicadas al mundo infantil; dichos estudios recogen una amplia gama de textos y material folklórico: fábulas, cantares, letrillas romances, cuentos tradicionales y contemporáneos, etc.

Señalaremos como ejemplo el caso conocido de Carmen Bravo Villasante en esta preocupación por recopilar las diferentes aportaciones que constituye el devenir de la literatura infantil (4).

b) Los estudios referidos a la literatura fantástica. En este apartado tendremos que distinguir diferentes enfoques tanto teóricos como metodológicos.

Desde una perspectiva psicoanalítica habría que destacar las valiosas aportaciones de Bruno Bettelheim (5) sobre la influencia de los cuentos de hadas en el desarrollo evolutivo infantil. Según el autor, los cuentos de hadas retoman los problemas y angustias existenciales propias de la infancia, y permiten que el niño, en su identificación con los personajes de los mismos, reproduzcan su propia situación vital, hallando solución a sus conflictos internos.

(3) Silva Giménez, D., y otros, *Los textos escolares de EGB*, Edita el INCIE, Madrid, 1976.

(4) Bravo Villasante, C., *Antología de la literatura española*, Ed. Doncel, Barcelona, 1973.

(5) Bettelheim, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Ed. Crítica, Barcelona, 1980.

Otros autores, como Jacqueline Held (6) o Gianni Rodari (7), han señalado la importancia de lo fantástico como parte constitutiva de la psicología infantil, y la necesidad de una literatura que recoja un amplio abanico de temas fantásticos, ayudando de esta forma a que el niño investigue el mundo de lo real. Para dichos autores, toda separación entre realidad y fantasía es engañosa.

Otro campo importante de estudio es el constituido por Vladimir Propp (8) en sus investigaciones antropológicas, intentando señalar las sucesivas transformaciones de los cuentos y relatos maravillosos a partir de su origen primitivo: las tradiciones y rituales de los pueblos primitivos. El mismo autor ha analizado la fábula popular estudiando los elementos constantes de dichas historias; es decir, las funciones de los personajes, el número de dichas funciones y su sucesión cronológica.

c) Perspectiva crítico-ideológica.

Desde este enfoque se han desarrollado diferentes tipos de análisis. Una de estas tipologías analíticas considera que la literatura fantástica no es más que una mixtificación de la realidad, siendo necesaria una literatura realista y descriptiva que muestre al niño la realidad tal cual es. Ejemplo claro de este enfoque es el libro de Hugo Cerdá (9). Según el autor, la literatura fantástica sirve para la satisfacción ilusoria de las necesidades infantiles no planteando soluciones reales a las mismas.

Por otro lado, y dentro de esta misma perspectiva, se encontrarían aquellos trabajos interesados en el estudio de la comunicación de masas. El libro de Adorfman y A. Mattelart (10) sobre la influencia de los personajes de Walt Disney y más en concreto de los cómics del pato Donald en el proceso de formación ideológica y socialización infantil en el sistema social de valores norteamericanos, señala la importancia de ciertas formas de «literatura» y su papel manipulador.

Otro tipo de trabajos, dentro del mismo campo de investigación, reducen su ámbito de estudio a la realización de una crítica ideológica del discurso lingüístico inserto en el libro de texto. Los trabajos de Humberto Eco y María Boazzi (11), y los de Giorgio Bini (12) y otros autores, se inscriben en dicha perspectiva.

(6) Held, J., *Los niños y la literatura fantástica*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1981.

(7) Rodari, G., *Gramática de la fantasía*, Ed. Avance, Barcelona, 1976.

(8) Propp, V., *Las raíces históricas del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid, 1981.

Propp, V., *Morfología del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid, 1977.

(9) Cerdá, H., *Literatura infantil y clases sociales*, Ed. Akal, Madrid, 1978.

(10) Dorfman, A., y Mattelart, A., *Para leer al pato Donald*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1978.

(11) Eco, H., y Bonazzi, M., *Las verdades que mienten*, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1974.

(12) Bini, G., y otros, *Los libros de texto en América Latina*, Ed. Nueva Imagen, México, 1977.

d) No quisiera acabar esta breve exposición de algunas corrientes, en el análisis de la literatura infantil, sin indicar otra vertiente de estudio basada en las aportaciones de C. Freinet y su escuela (13), para quienes no se trataría tan sólo de realizar una crítica al libro de texto en sí mismo, sino sobre todo de presentar alternativas a los mismos, centradas, particularmente, en que sean los niños los que creen sus propias historias.

Lo hasta aquí expuesto no ha pretendido más que recoger algunos de los estudios que sobre literatura infantil se vienen realizando, y señalar que el libro, y más concretamente el dedicado a los niños, es un tema lo suficientemente importante como para ser objeto de una mayor atención, en la medida en que forma parte de los mecanismos de institucionalización, a través de los cuales se realiza la socialización del niño en un marco cultural que es preciso desentrañar.

PROCESO DE SOCIALIZACION Y LIBROS DE TEXTO

Las narraciones recogidas en los libros de texto se incluyen en lo que podríamos denominar socialización primaria del niño, la cual conformaría la estructura básica de su personalidad, de vital importancia para su posterior desarrollo evolutivo. De la trascendencia de dicha socialización, a través de los mecanismos de identificación e internalización de un sistema de roles y valores, en la conformación de la personalidad, dice T. Parsons: «... La existencia e importancia de un elemento de la personalidad básica como Kardiner lo ha denominado, es una función de la socialización en un tipo particular de sistemas de relaciones entre roles y valores en particular... Es la internalización de las pautas de orientación de valor, que se incorporan a las expectativas de rol por el ego de los agentes socializadores significativos, lo que constituye el elemento estratégico de esa estructura básica de la personalidad. Y precisamente debido a que estas pautas sólo pueden adquirirse a través del mecanismo de identificación, y al hecho de que las pautas básicas de identificación se desarrollan en la niñez, se explica que la estructura de la personalidad sea en la infancia tan estable e inmutable en este sentido...» (14).

El mundo que se presenta al niño es dado como algo incuestionable, esencialmente real, realidad que se refuerza por el carácter afectivo de este primer período. Como acertadamente han señalado Berger y Luckman: «... El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales..., la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño

(13) De entre su extensa obra bibliográfica destacaría dos libros que resumen de una forma clara y concisa su filosofía.

Freinet, C., *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 1980; *El texto libre*, Ed. Laia, Barcelona, 1979.

(14) Parsons, T., *El sistema social*, Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1976, pág. 217.

acepta los roles y actitudes de los otros significantes..., y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse a sí mismo» (15).

La creación de esta identidad es, por tanto, algo psicosocial en su origen; el niño toma conciencia de su yo a través de aquellos individuos de su más próximo entorno social (fundamentalmente, la familia) y posteriormente, de aquel ámbito social más amplio al cual pertenece. La personalidad necesita de un soporte que es el individuo, pero las valoraciones, sentimientos, ideas o creencias de cada persona tienen un origen eminentemente social: «... La estructura organizada de cada persona individual, dentro del proceso social de experiencia y conducta, refleja las pautas de relaciones organizadas de dicho proceso en cuanto un todo y está constituida por dicha pauta» (16).

El papel de los libros de texto dedicados a la lectura infantil es especialmente importante en la formación de la personalidad del niño; no sólo constituye el marco de posteriores identificaciones con aspectos de la realidad social más inmediata, sino que indican los roles que el niño debe adoptar según las definiciones sociales de sus características particulares, en función de las cuales se le asigna una conducta que debe llevar a cabo en todo momento, a riesgo, en caso contrario, de ser rechazado por aquel grupo social en el que se realiza su socialización. Los libros infantiles reflejan los valores culturales y son importantes instrumentos de persuasión infantil para la aceptación de esos valores. Contienen, incluso, prescripciones de rol, las cuales animan al niño para conformarse a estándares aceptables de conducta» (17).

Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que en los libros de texto se encuentra una gran parte de los contenidos ideológicos con que el niño interpreta y construye su propia realidad social y, en definitiva, en su identificación con dichos contenidos se produce su propia identidad social. No podemos perder de vista que, como acertadamente nos indica Umberto Eco: «... El niño no lee solamente aquellos trozos; lee el libro en su conjunto y lo lee frase por frase, y ciertas frases se le graban en la mente con la nitidez de los recuerdos imperecederos» (18).

En el acto de la lectura, el niño no sólo aprende a leer, sino, lo que es más importante, a captar la realidad de su entorno bajo una determinada visión ideológica. En este sentido, nuestro interés se identifica plenamente con el de Nilda León: «... Establecer el sistema de codificaciones de la realidad, subyacente, en los textos escolares, es entonces el objetivo fundamental en la tarea de aislar el discurso ideológico de los mismos. A partir de allí podremos

(15) Berger, P., y Luckmann, T., *La construcción social de la realidad*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1979, pág. 167.

(16) Mead, G. H., *Espíritu, Persona y Sociedad*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972, página 226.

(17) Hutt, C., *Sex-role differentiation in social development*, en Harry McGurr (ed.), *Issues in childhood social development*, Methuen, 1978, pág. 187.

(18) Eco, U., *op. cit.*, pág. 101.

anudar las conclusiones válidas, desde una perspectiva científica para determinar las relaciones entre ideología y educación» (19).

LA FAMILIA EN LOS TEXTOS ESCOLARES. SELECCION DE LECTURAS INFANTILES

1. ACERCA DE LOS ORÍGENES DE LA DIFERENCIACIÓN SEXUAL DE ROLES

Ya desde los orígenes fue así

«Hace muchos miles de años todos los animales eran salvajes. El hombre había salido de casa y la mujer estaba en la cabaña asando carne.»

(Ed. Santillana: *Senda*, 1.º EGB, pág. 64, edición 1982.)

«Todo, en su sitio»

«Los lobos, en el monte;
los pollitos, en el corral;
los peces, en el agua;
los barcos, en el mar.

Los monos, en el árbol;
la paja, en el pajar;
el higo está en la higuera;
la uva, en el parral.

El padre, trabajando;
la madre, en el hogar;
ya todo está en su sitio,
ya todo en su lugar.

Los niños, en la escuela,
y los patos, a volar.
¡Cua, cua, cua...!»

(Ed. SM: *Pequeño Mundo*,
2.º EGB, pág. 17, ed. 1982.)

2. DIFERENCIACIÓN DE TRABAJOS SEGÚN SEXOS

Este subtema es el recogido con mayor amplitud en todos los libros de texto; al mismo tiempo, se utilizan mecanismos de refuerzo de las visiones que se pretenden establecer acerca de la diferenciación de trabajos según sexo, mediante preguntas e imágenes asociadas a la lectura.

«Funciones de una niña»

(19) Bini, G., y otros, *op. cit.*, pág. 18.

Dora barre su casa.
Dora es una chica como tú. Juega con su muñeca.
Dora hace de mamá y guisa para Toño.
Dora ya sabe coser.
Dora ayuda a su mamá a hacer la compra.

(Ed. Anaya: *Toño y Dora*, 1.º EGB, ed. 1979.)

Isabel ha salido al jardín. Juega con su muñeca...

(Ed. SM: *Primeros Pasos*, 3.º EGB,
página 11, ed. 1982.)

«Funciones de un niño»

Toño va a un río y sube a un bote.
Toño juega a la guerra.
Toño está leyendo un libro de aventuras.

(Ed. Anaya: *Toño y Dora*, 1.º EGB, ed. 1979)

«... ¿A qué quieres que juguemos? —dicen los hermanos—. ¿Jugamos a soldados? —Bueno, bien. Yo soy capitán y os mando —dice Pablo—. A ver: todos firmes y con el fusil al hombro. Bien, muy bien, así. ¡Mar...chen! Ahora íbamos a la guerra. Tú, Paloma, hacías de enfermera y nosotros íbamos al frente. El enemigo disparaba sus fusiles. Nos tirábamos a tierra. Pasó un rato. Nos quisimos poner de pie y, al levantarnos, cojeábamos de una pierna. Nos habían herido... —Se oyó la voz de mamá—: ¡Niños, a cenar! Recoged todo. Venid al comedor...»

(Ed. SM: *Pequeño Mundo*, 2.º EGB, págs. 105 a 107, ed. 1982.)

«¿Qué seré de mayor?»

«... Pedro es labrador...; Emilio es médico...; Esteban es mecánico...; Juan es sastre...; Pepe es periodista...; Carmen es enfermera...; Juana es florista...»

(Ed. Vicens: *Lenguaje Básico*, 3.º EGB, pág. 11, ed. 1979.)

«Pandora y los niños»

«... En la casa colorada viven Isa, Millán, Africa, Jesúsín, Pepe, Maite y Chiquituso... Todos son hermanos. Chiquituso siempre está en la cuna..., y

vas a ver lo que hacen sus hermanos para llegar junto a la cuna y quitarle el enfado...

Isa no corre porque dice que es de mala educación. Isa es muy 'finolis'. Millán corre como un demonio para llegar el primero. Y luego se pasa el tiempo diciendo a los demás que corre mucho y ha llegado el primero. Africa también correrá aunque llegue detrás de Millán y dirá cosas como ésta: '¡Ay, mi niño! ¡Pobrecito mío!...' Si en vez de Chiquituso hubiera en la cuna un muñeco, Africa seguiría portándose lo mismo, porque es muy maternal. Jesusín... correrá por aquí y por allá... imaginando que es un pirata o un vaquero, y a Chiquituso ni caso... José Antonio también correrá..., pero en vez de ponerle el chupete se pasará el rato diciendo: '¿Por qué llora Chiquituso?...' Maite también correrá. Lo hará con mucho cuidado para que no se le revuelva el pelo, que lo tiene muy largo y muy rubio... Se peleará con Africa para ponerle el chupete antes que ella. Y dirán cosas así: '¡Ay, Africa, hay que ver cómo eres! Nunca me dejas ponerle el chupete.' '¡Ay, Maite, hay que ver cómo eres! Nunca me dejas ponerle el chupete... Así son ellos...'

(Ed. Santillana: *Senda*, 3.º EGB, págs. 10, 11 y 12, ed. 1982.)

«Tenderos»

«Un día propuso Dani a sus amigos jugar. Lo primero es saber qué tenemos que hacer cada uno.

—Yo soy el tendero —dijo Dani.

—Y yo, la cajera —contestó Rosa.

—Paco, tú eres vendedor como yo. ¿Quieres?

—Nosotras somos las compradoras.

—¡Vale! Lola y Mari son las clientas.

—Y Pipo, ¿qué hará?

—Es muy pequeño para jugar.

—Bien, es el niño que va montado en el carrito.

—Vosotras sois sus mamás.»

(Ed. Edelvives: *Vacaciones de verano*, 1.º EGB, pág. 95.)

«La medicina»

«Cuando un miembro de nuestra familia se siente enfermo, en seguida llamamos al médico...

... Las enfermeras son unos magníficos auxiliares de los médicos y colaboran eficazmente en el cuidado de los enfermos.»

(Ed. Vicens: *Lenguaje Básico*, 3.º EGB, pág. 60.)

«La construcción»

«Si una persona desea construir una casa, acude al arquitecto...; el albañil, siguiendo las instrucciones del plano, abre las zanjas para rellenarlas de cemento y piedras...; cuando la casa está terminada, para hacerla más confortable, serán de gran utilidad los servicios de una decoradora. Ella orientará a sus dueños sobre el estilo de los muebles y distribución de los adornos.»

(Ed. Vicens: *Lenguaje Básico*, 3.º EGB, pág. 68.)

«En qué trabajan los mayores durante el día»

«...Voy y se lo pregunto a mi mamá: 'Mamá, ¿en qué trabajas durante el día?' Y mamá, que acaba de poner a Emilita en la cuna, me cuenta lo que hace. Y ahora yo lo sé también. Mi mamá trabaja en una gran oficina de correos...»

(Ed. Anaya: *Alféizar*, 1.º EGB, pág. 100, ed. 1981.)

3. DESCRIPCIONES DE LA FAMILIA: SUS FUNCIONES. DIFERENCIACIÓN DE LAS TAREAS SEGÚN SEXOS

«La familia Pin»

«... D. Ramón es el padre de los cuatro hermanos Pin. D. Ramón va a trabajar, mientras los niños van a estudiar. Cuando los cuatro hermanos leen sus libros, D. Ramón lee el periódico.

Doña Luisa es la madre de los cuatro hermanos Pin. Cuando eran pequeños, doña Luisa les enseñó las letras a los cuatro hermanos. También D. Ramón y D.ª Luisa enseñaron a rezar a Carlos, Pili, Pepín y Mari. Ahora D.ª Luisa espera que los niños vengan del colegio. Cuando entran en casa, ella les da un beso y ellos le piden la merienda. D.ª Luisa se enfada cuando alguno viene con el traje roto, pero pronto se le pasa el enfado. Cuando los hermanos Pin sean grandes, se darán cuenta de lo que su mamá se preocupa todos los días por ellos.

Los hermanos Pin ya están despiertos. Entonces se ponen de rodillas. Van a hacer la oración de la mañana.

Doña Luisa Dice: 'Niños, que llegáis tarde!' Llegan a la calle, y Carlos, el mayor, dice: 'Chicos, hay que ir formales, cuidado con los coches.' El policía de la esquina ya conoce a los cuatro hermanos Pin. Los hermanos le dicen: 'Adios, señor policía.' El policía contesta: 'Adiós, niños; estudiad bien.'»

(Ed. SM: *El pájaro verde*, 1.º EGB, págs. 10 a 19, ed. 1982.)

«Una familia de titiriteros»

«... Paramos a comer en una revuelta donde el camino está junto a un arroyo... Mientras mi madre fríe las patatas en una hoguera de ramas secas... Mi madre nos llama para comer. Ha puesto los platos sobre la hierba...»

(Ed. Santillana: *Senda*, 2.º EGB, pág. 23, 1982.)

«¿Lo sabes tú también?»

«Todo el mundo está en casa, pero nadie juega conmigo. Mamá da de comer a Emilita. Papá arregla la luz porque se han fundido los plomos. El abuelo riega las flores porque ya es hora de que alguien se ocupe de ellas. La abuela hace la cena porque todos tenemos hambre... ¿En qué trabajan los mayores durante el día? Mi mamá trabaja en una oficina de Correos... Mi papá es agente de la circulación... Mi abuelo trabaja con una grúa donde construyen las casas más altas... La tía Vera me explica lo que hace. Ella es médico de niños...»

—Abuela, ¿qué haces durante el día?

—Yo ya estoy jubilada, hijito; yo ya no trabajo en nada.

Todos nos reímos porque sabemos que la abuela hace la limpieza, va a la compra, plancha, etc....»

(Ed. Anaya: *Lecturas*, 2.º EGB, págs. 26 a 32, ed. 1981.)

«Ver, pero no tocar»

«La mamá de Luis está contenta. Papá ha traído un hermoso jarrón como recuerdo de su último viaje. El niño no cesa de mirarlo y tocarlo. Su mamá no se cansa de decir: 'Los niños deben ver, pero no tocar.' Pero los niños olvidan pronto lo que dice mamá, y Luis no iba a ser una excepción. El caso es que un día alargó el brazo, tomó el jarrón en sus manos y, como pesaba mucho, se le cayó al suelo y se hizo mil pedazos. Al oír el ruido, acudió mamá. '¿Qué haces, niño?' '¡Mamá, que se me ha caído el jarrón!' Y el niño lloraba amargamente. '¡Lo ves, lo ves! Te lo he dicho mil veces. Las cosas se ven, pero no se tocan. Bueno, no llores, que ya no hay remedio. Cuando venga papá, le pedirás perdón, y él, como es tan bueno, verá lo que hace contigo. Pero tienes que ser más obediente. ¿Lo harás?' 'Sí, mamá; lo haré. Te lo prometo.' Y papá perdonó a Luisito.

(Ed. SM: *Primeros pasos*, 3.º EGB, pág. 61, ed. 1982.)

«Primer día de colegio»

«... En casa hay un revuelo fenomenal. Desde hace un montón de días estamos todos esperando este momento: la vuelta al colegio. Mamá no hace más que ir y venir, planchando los pantalones de Pablo y los míos, y la falda de Paloma, que es plisada y se tarda mucho... Papá nos lleva al colegio, por ser el primer día...»

(Ed. SM: *Pequeño Mundo*, 2.º EGB, págs. 8 y 9, ed. 1982.)

«... Mamá está muy contenta porque su nueva cocina es preciosa. Tiene armarios empotrados en la pared...

... Mi papá tiene una caja de herramientas. Si desea arreglar el armario o hacer alguna jaula, coge la sierra, mide la madera, la divide en trozos, les pasa el cepillo y los junta con clavos que clava con el martillo...»

(Ed. Vivens: *Lenguaje Básico*, 2.º EGB, págs. 29 y 37, ed. 1979.)

«Se acerca la Navidad»

«... Pues dicho y hecho. Nada más llegar a casa, todos se pusieron a hacer los recados como locos.

—Mamá, por dos duros limpio todos los zapatos —dijo Pedro.

—Papá, por tres pesetas te traigo el periódico —habló Paloma.»

(Ed. SM.: *Pequeño Mundo*, 2.º EGB, pág. 34, ed. 1982.)

«El leñador y su familia»

«Un joven leñador salía todas las mañanas de su casa para trabajar en el bosque y no regresaba hasta que se ponía el sol.

En la cabaña dejaba a su mujer sola todo el día, arreglando la casa, recogiendo ramas para el fuego, preparando la comida y cuidando de su pequeño hijito, que dormía en la cuna y al que los padres querían muchísimo. Continuamente la madre dejaba el trabajo y se acercaba a la cuna para estar segura de que ningún animal del bosque llegaba hasta el niño.

Pero, de vez en cuando, tenía que alejarse de la cabaña para buscar agua en el río, que traía en unos cántaros de baño...»

(Ed. Cincel: *A volar*, 1.º EGB, pág. 88, ed. 1982.)

«El comercio»

«En algunas ocasiones nuestra madre nos da dinero y nos dice:

—Vete a la tienda y compra arroz, azúcar, aceite, vino y patatas para la comida. Nosotros, diligentes, traemos lo que nos manda, y así la ayudamos...»

(Ed. Vicens: *Lenguaje básico*, 3.º EGB, pág. 52, ed. 1979.)

«De compras»

«Tina y Roque salieron a dar un paseo con Lunes y a comprar las cosas que les había encargado su mamá...»

(Ed. Magisterio Español: *Lenguaje*, 3.º EGB, pág. 88, ed. 1979.)

«María va de compras»

«En la ciudad hay muchas tiendas.

—Hoy —dice María— he ido de compras con mi mamá. Primero hemos comprado unos zapatos para papá. Después, una maceta con flores para adornar la casa. Mamá se ha comprado un abrigo. Y para mí, lo que más me gusta: ¡un libro de cuentos! Tiene unos dibujos grandes y de muchos colores. Se titula *Amapola*. Otro día os lo cuento.»

(Ed. Magisterio Español: *Lenguaje*, 1.º EGB, pág. 28, ed. 1981.)

«Ropa nueva»

«A Nacho y Nando no les servía la ropa del año pasado. Todo les quedaba corto: los pantalones, los jerseys, hasta los zapatos. Y mamá los llevó de tiendas. ¡Qué suplicio!

—Quítate la chaqueta.

—Ponte estos pantalones.

—¡No tires, que lo rompes!

—¡Estáte derecho!

Lo único divertido era pasar por la sección de juguetes, pero mamá no podía detenerse mucho y les daba prisas. Y venga a quitarse otra vez la ropa y dar vueltas como una peonza con las prendas nuevas.

(Ed. Cincel: *A volar*, 2.º EGB, pág. 6, ed. 1982.)

«Tareas de la madre»

«... Mamá escribe, mamá plancha, mamá conduce, mamá cose un vestido.»

(Ed. Magisterio Español: *Lenguaje*, 1.º EGB, págs. 57 y 75.)

4. LOS JUGUETES. VEHÍCULO DE IDENTIFICACIÓN DE ROLES

«Fíjate y aprende»

«Roque dice a Pedro esta frase:

—Tengo un balón de fútbol.

Pedro dice a Roque esta frase:

—Tu balón es muy bonito.

María dice a Paula esta frase:

—Tengo una muñeca.

Paula dice a María esta frase:

—Tu muñeca es muy bonita.

(Ed. Magisterio Español: *Lenguaje*, 1.º EGB, pág. 9, ed. 1981.)

«Los antiguos juguetes»

«Los antiguos juguetes encontrados entre las ruinas de las ciudades pueden admirarse hoy en los museos de todo el mundo. Hace millares de años, los niños sumerios, egipcios, babilonios, griegos, etruscos y romanos poseían muñecas, canicas, animalitos, carritos y otros juguetes...

Las niñas acunaban entre sus brazos un pedazo de madera, el juego consistía en repetir lo que hacían sus madres. Los chicos, armados de pequeños arcos, perseguían a un compañero que huía. El juego imitaba la caza de los adultos y los arcos eran los juguetes.»

(Ed. Edelvives: *El trineo*, 2.º EGB, pág. 99, ed. 1982.)

«El reparto de juguetes»

«Los cuatro niños siguen soñando junto al escaparate. Roque quiere el caballo grande de madera. Pedro dice que los coches y los camiones son suyos. La muñeca de trapo, con el vestido rojo, es de María. Paula prefiere jugar con las construcciones. También quieren el balón, los patines y la bicicleta. Roque, Pedro, María y Paula se han repartido todos los juguetes.»

(Ed. Magisterio Español: *Lenguaje*, 1.º EGB, pág. 16, ed. 1981.)

«Los Reyes»

«Los Reyes me trajeron un precioso muñeco. Sus ojos son como el cielo azul. Su pelo, dorado como los rayos del sol. Por las tardes lo llevo de paseo. Todas las niñas lo miran con agrado. ¡Son tan finos sus vestidos! Pero no lo saco de su cochecito, porque podrían estropearlo...»

«Los Reyes me trajeron un hermoso pelotón. ¡Cómo brillan sus colores! Parece el arco iris. Por las tardes lo bajo al parque. Todos los niños me esperan para jugar con él...»

(Ed. Santiago Rodríguez: *Ya sé leer*, 1.º EGB, págs. 6 y 10, Ed. 1979.)

5. MISOGINIA. APRENDIZAJE DE LA DOBLE MORAL

«La luna se llama lola»

«La luna se llama Lola
y el sol se llama Manuel.
Manuel madruga; el trabajo lo aleja de su mujer.
La Lola se queda en casa
por no quemarse la piel.
Manuel cultiva los campos:
pan, vino, aceite también;
abre camino en la nieve
del puerto en invierno. El es
un buen cristiano; trabaja
tanto, que al amanecer,
cuando regresa a su casa
se duerme en un santiamén.
Entonces sale la Lola.
¡Es una mala mujer!
Lola se llama la luna
y el sol se llama Manuel.»

(Ed. Santillana: *Senda*, 3.º EGB, pág. 69.)

LA IDENTIFICACION DE ROLES DIFERENCIADOS

Trataremos aquí, de una forma breve, de exponer cuál es el modelo de institución familiar que nos muestran los libros de texto dedicados al aprendizaje de la lectura infantil.

La presentación que se nos hace, en estos textos, de la familia es la de una

organización ideal carente de situaciones conflictivas o problemáticas y donde cada cual asume y representa aquel tipo de funciones hacia cuyo aprendizaje se dirige el proceso de socialización. La mujer, reducida, en estos textos escritos, a las funciones de esposa, madre y ama de casa, será la encargada de llevar a cabo las tareas del hogar y del cuidado y educación de los hijos; en los dibujos, si cabe, queda aún más de manifiesto: dentro del hogar, la mujer aparece, la mayor parte de las veces, cocinando, aunque también se nos muestra cosiendo o cuidando de los hijos; fuera del hogar, «su misión» será fundamentalmente la de ir al mercado: «... Así, el trabajo que la mujer realiza en el interior del hogar no le confiere ninguna autonomía; no es directamente útil a la colectividad; no desemboca en ningún porvenir y no produce nada. Sólo adquiere su sentido y dignidad si es integrado a existencias que trascienden a la sociedad en la producción o la acción; es decir, que, lejos de liberar a la matrona, la pone bajo la dependencia del marido y de los hijos, a través de quienes se justifica y en cuyas vidas es sólo una mediación inesencial... La dura maldición que pesa sobre ella consiste en que no tiene en sus manos el sentido mismo de su existencia» (20).

Estas lecturas, al ignorar la incorporación de la mujer al trabajo realizado fuera del hogar (cuando la mujer realiza algún trabajo fuera de la casa, éste no es sino una prolongación de las tareas domésticas: costurera, lavandera, maestra, médico de niños..., teniendo al mismo tiempo que llevar a cabo dentro de la vivienda aquellos trabajos que tradicionalmente se han venido considerando como propios de su sexo), la identifica con un sólo tipo de función, como si la misma fuese algo inscrito en su ser, inmutable e inalterable ante cualquier tipo de influencia social o cultural. Los textos mantienen y refuerzan de esta forma la situación de la mujer (o al menos de un importante colectivo de mujeres) en nuestra sociedad. Como señala Carlos Castilla del Pino: «... Cuidado de la prole y del hogar sigue componiendo su función específica, e imponiéndose por toda suerte de condicionamientos sociales» (21).

En resumen, los trabajos que en estos textos se señalan como propios de la mujer son tareas realizadas, en su mayor parte, en el interior de la casa y asociadas a tareas domésticas. Las escasas veces en que la mujer abandona la vivienda es para hacer la compra, pasear a los niños o recogerlos en el colegio. Como dice Simone de Beauvoir: «... Para una gran cantidad de mujeres, la jornada se desarrolla más o menos de la misma manera. Por las mañanas el marido deja apresuradamente a su esposa...; los niños parten a su vez a la escuela y entonces se quedará sola durante todo el día. Emplea un tiempo más o menos largo en su aseo personal...; da unas vueltas por la cocina o se va al mercado. Si el marido y los hijos vuelven a casa para almorzar, no aprovecha mucho su presencia; tiene mucho que hacer con preparar la comida y

(20) Beauvoir, S., *El segundo sexo*, Ed. Siglo Veinte, Buenos Aires, 1977, pág. 219, volumen II.

(21) Castilla del Pino, C., *Cuatro ensayos sobre la mujer*, Ed. Aliana Editorial, Madrid, 1971, pág. 155.

levantar la mesa. De todos modos, tiene por delante una tarde vacía. Lleva a sus chicos más chicos a la plaza y teje o cose sin dejar de vigilarlos, o bien repasa la ropa sentada en su casa, al lado de la ventana...» (22).

Por el contrario, el trabajo del hombre se realiza siempre fuera del hogar y aunque no se manifiesta de forma explícita, implícitamente suele ser un trabajo más creativo, está dotado de una mayor relevancia social que el trabajo de la mujer y para su realización se necesita una mayor capacitación y preparación. Su profesión es, por tanto, asociada a un trabajo remunerado; elemento éste que establece y mantiene la dependencia de los demás miembros de la familia.

Las actividades de los niños en estos textos está basada en una diferenciación explícita de funciones según sexo. Mientras que las niñas aparecen realizando tareas ligadas a las funciones domésticas, al igual que sus madres, los niños al igual que el padre no desempeñan ni colaboran en las tareas del hogar; sus actividades y juegos se corresponden con lo que se espera será su función de adultos. Como señala Margaret Mead: «... Las relaciones entre los hombres y las mujeres y entre los padres e hijos constituyen los puntos cruciales de las relaciones humanas. Estas relaciones son transmitidas conforme a un patrón, y el niño antes de empezar a gatear, ya ha asimilado un estilo de relaciones entre los sexos y ha aprendido a desechar otros estilos» (23).

Los libros de texto aquí analizados no sólo nos están describiendo aquel tipo de relaciones familiares vigentes en nuestra cultura, sino que la mantienen y refuerzan.

Es de destacar, en esta dirección, el intento por biologizar los aspectos culturales y, por tanto, históricos de las relaciones en el interior de la célula familiar. La diferenciación de roles según el sexo, consignada en estas lecturas, no surge como consecuencia del desarrollo económico y social, histórico en definitiva, de la institución familiar, sino que se le presenta al niño como un hecho natural y, por tanto, inmutable.

Llegados a este punto sería importante plantearnos varias cuestiones, las cuales sirvan de punto de partida de una reflexión crítica sobre aspectos aquí tratados. La primera la podríamos enunciar de la siguiente forma: la socialización general (es decir, el aprendizaje por parte de los sujetos de una sociedad de unas normas, valores, creencias... y su interiorización) y más en concreto la socialización infantil según la variable sexo, ¿se realiza según una forma y modelo constante temporal y transculturalmente y, por tanto, universal, o es diferente según los diferentes tipos de cultura que observamos?

Para nuestro propósito se hace inevitable volver a citar a Margaret Mead:

(22) Beauvoir, S., *El segundo sexo*, Ed. Siglo Veinte, Buenos Aires, 1977, pág. 247, volumen II.

(23) Mead, M., *El hombre y la mujer*, Ed. Compañía General Fabril, Buenos Aires, 1966, pág. 20.

«Hemos considerado en detalle las personalidades socialmente aprobadas para cada sexo en tres pueblos primitivos. Hemos visto a los arapesh, hombres y mujeres, manifestar una personalidad que, de acuerdo con nuestras ideas previas históricamente determinadas, llamaríamos maternal en sus aspectos parentales, y femenina, en los sexuales. Vimos que lo mismo hombres que mujeres eran educados en la cooperación, la no agresividad, la atención a las necesidades y demandas de los demás. No encontramos la idea de que el sexo fuera una poderosa fuerza impulsora, ni para hombres ni para mujeres. En marcado contraste para con estas actitudes, hallamos en los mundugumor que tanto hombres como mujeres se desarrollaban como individuos despiadados, agresivos, positivamente sexuados, con los aspectos afectivo-maternales de la personalidad a un nivel mínimo. Tanto hombres como mujeres se aproximaban a un tipo de personalidad que en nuestra cultura sólo encontraríamos en un varón indisciplinado y muy violento. En la tercera tribu, los chambuli, encontramos el reverso auténtico de las actitudes sexuales de nuestra cultura, con la mujer desempeñando el papel dominante, impersonal, dirigente, y el hombre el menos responsable y dependiente emocionalmente. En consecuencia, estas tres situaciones sugieren una conclusión muy definida. Si esas actitudes temperamentales que tradicionalmente hemos considerado femeninas (pasividad, responsabilidad y gusto por el cuidado de los niños) pueden tan fácilmente establecerse como patrón masculino de conducta en una tribu, y en otra estar prohibido a la mayoría de los hombres, ya no tenemos suficiente base para considerar tales rasgos de conducta como ligados al sexo» (24).

Posterioros estudios antropológicos han venido a confirmar lo ya escrito por esta autora. Así, Roy G. D'Andrade en un estudio sobre diferencias sexuales sobre diferentes culturas, señala: «... La moda estadística transcultural es que los hombres sean más activos sexualmente, más dominantes, más respetados, más agresivos, menos responsables, menos solícitos y menos expresivos emocionalmente que las mujeres. La magnitud de estas diferencias varía con la cultura, dejando de existir en algunos casos (e invirtiéndose en la regla ocasionalmente). Las citadas diferencias están relacionadas con cuál de los dos sexos controlan el capital económico, el grado y la forma de la división del trabajo según sexo, el grado de autoritarismo político y la composición de la familia» (25).

En otro estudio sobre distintos informes etnográficos de ciento diez culturas, en su mayoría iletradas, Herbert Barry, Margaret K. Bacon e Irvin L. Child estudiaron diferentes aspectos relacionados con la socialización infantil, llegando a la siguiente conclusión: «... una investigación sobre ciertos aspectos de socialización en ciento diez culturas muestra que la diferenciación de sexos es poco importante en la infancia, pero que en la niñez es, al igual que en nuestra

(24) Mead, M., *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1982, pág. 235.

(25) D'Andrade, R. G., «Diferencias sexuales e instituciones culturales», en Eleanor E. Maccoby, *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Ed. Marova, pág. 177.

sociedad, un patrón generalizado de gran presión respecto al cuidado de los niños, la obediencia y la responsabilidad en las niñas, y respecto a la confianza en sí mismo y al logro en los niños. Hay algunos casos en que sucede lo contrario, y bastantes casos en que no se detectan diferencias de sexo; estos hechos tienden a confirmar el carácter cultural, más que biológico, de las diferencias» (26).

La segunda cuestión que me interesaría destacar se podría enunciar de la forma siguiente: ¿podemos considerar que una educación diferencial según el sexo impone o condiciona aptitudes y logros diferenciales en diferentes campos del aprendizaje y, por tanto, se condiciona un tipo diferenciado de conocimiento según el sexo?

Para contestar a esta pregunta es imprescindible hacer referencia al estudio de Eleanor E. Maccoby sobre las diferencias sexuales en diferentes aspectos de las funciones intelectuales. Dice la citada autora: «... Con todas las reservas, la información disponible sugiere que las diferencias sexuales en capacidad espacial y en algunos aspectos de la capacidad analítica son importantes desde los primeros años escolares, y las diferencias en el razonamiento matemático son también importantes desde la última etapa escolar, mientras que en la capacidad verbal son menos marcadas. Pero de todas las medidas reseñadas, las distribuciones de valores para uno y otro sexo muestran una considerable zona común» (27).

Una vez señalados los siguientes datos, cabe preguntarse si esta desigualdad entre los sexos, observada en los test de capacidad, se puede relacionar con algunos de los aspectos ligados a la socialización diferente de los niños según su sexo; si esto es así encontraremos una razón, aún mayor, para darnos cuenta de la importancia de unos libros de texto como parte indiscutiblemente importante en la educación diferencial entre niños y niñas.

Una de las principales razones para la explicación de los valores diferenciales, anteriormente señalados, es, según la autora, la siguiente: «Encontramos plausible creer que algunas de las diferencias sexuales bosquejadas en la primera parte de este capítulo pueden atribuirse a la mayor independencia y actividad de los niños y a la mayor amoldabilidad y dependencia pasiva de las niñas» (28).

A nuestro juicio, las características a las que anteriormente se ha referido E. E. Maccoby son consecuencia de la cultura a la cual pertenecemos, como ha quedado reflejado en los textos de lectura infantil aquí analizados. En dichas lecturas se atribuye a las niñas un papel pasivo en actividades y juegos,

(26) Barry, H., y otros, «Un estudio intercultural sobre algunas diferencias de sexo...», en Torregrosa, J.R., *Teoría e investigación en la psicología social actual*, Instituto de la opinión pública, Madrid, pág. 609.

(27) MacCoby, E. E., *Desarrollo de las diferencias sexuales*, Ed. Marova, Madrid, página 10.

(28) MacCoby, E. E., *op. cit.*, pág. 27.

mientras que a los niños se les supone más activos e independientes. Mientras sigamos sin darnos cuenta de las repercusiones que de los diferentes comportamientos que observamos para con los niños según su sexo se derivan, seguiremos sin ser conscientes de las negativas influencias que para su desarrollo intelectual implica.

Relacionado con este último punto, nos preguntábamos, anteriormente, si no habría un tipo diferenciado de conocimiento según el sexo. La respuesta a este interrogante podemos encontrarla en la explicación que D. B. Lynn nos da al describir una de las fases en las cuales está inmerso todo proceso de aprendizaje; es decir, la identificación con los roles paternos. Dice dicho autor: «... Al aprender la identificación típica del sexo, cada sexo adquiere métodos distintos de aprendizaje que consiguientemente se aplican a aprender tareas en general. Una niña adquiere un método de aprendizaje que, sobre todo, implica: *a*) una relación personal, y *b*) de imitación más que de reestructuración del campo y de abstracción de principios. En cambio, un niño pequeño adquiere un método distinto de aprendizaje que, sobre todo, supone: *a*) definición de objetivos; *b*) reestructuración del campo, y *c*) abstracción de principios. Hay cierto número de hallazgos consistentes con dicha hipótesis, tales como la frecuente habilidad superior en los varones para resolver problemas y la mayor dependencia de la situación inmediata en las hembras» (29).

(29) Lynn, D. B., «El proceso de aprendizaje e identificación con los roles paternos...», en Torregrosa, J. R., *Teoría e investigación en la psicología social actual*, Instituto de la opinión pública, Madrid, pág. 615.

I N V E S T I G A C I O N E S Y E X P E R I E N C I A S

LA PRESENCIA DE LA MUJER EN LOS TEXTOS ESCOLARES

NURIA GARRETA (*)

La igualdad de oportunidades es el principio ético que fundamenta la escuela en nuestra sociedad. Es difícil encontrar quien rechace abiertamente el principio de igualdad para el ser humano, principio recogido en la Declaración de los Derechos Humanos y que configura la organización de la mayoría de los países democráticos. Igualdad ante la Ley, como señala la Constitución, igualdad de derecho a recibir de la sociedad y a participar en ella sin restricciones definidas a priori.

Definir y aceptar este principio no significa haber eliminado las desigualdades. Como principio se mantiene en el campo de lo formal; sin embargo, debe ser el motor que inspire y empuje la actuación social, la política y la orientación de las instituciones.

Las desigualdades existen, no hay más que mirar a nuestro alrededor. Las hay del orden de la naturaleza y las hay del orden de lo social, originadas y potenciadas por la propia organización legal, social y simbólica del ser humano. La búsqueda y el origen de las desigualdades lo situamos, por tanto, en el campo de lo social establecido y, precisamente, en el interior de las propias instituciones. Ahí es donde queremos centrar el objetivo de la búsqueda de la realización eficiente del principio de la igualdad de oportunidades, a fin de evitar que cualquier premisa, ya sea sexual, racial, de origen social, etc., justifique una desigualdad establecida.

La escuela hoy, en tanto que institución generalizada de socialización de todos los ciudadanos, se inspira en este principio. Su evolución histórica lo confirma. Destinada en otra época a la educación de unos pocos varones procedentes de las capas superiores, la escuela vio proclamar en el siglo pasado, la necesidad de una educación primaria para todos los ciudadanos, educación que progresivamente se fue transformando en obligatoria y gratuita. En los niveles superiores la institución escolar evoluciona desde el extremo de negar

(*) Asesor Técnico del CIDE.

el título universitario a las mujeres (1) hasta la eliminación actual de las distintas trabas legales discriminantes por razón de sexo. En estos últimos años la organización de la escuela ha pasado de impartir una educación diferenciada para niños y niñas al establecimiento de la coeducación y unificación de currícula. Podríamos citar, además, muchas otras medidas que, en un sentido u otro, han contribuido a la igualdad dentro de esta institución, como es la política de becas, que tiende a compensar las desigualdades económicas de acceso a la educación.

Si nos paramos a pensar la igualdad de oportunidades educativas por razón de sexo, podemos decir que se ha logrado prácticamente la igualdad en sentido cuantitativo. En los últimos veinte años, los distintos niveles educativos han ido igualando sus porcentajes de alumnado masculino y femenino, sobre todo en lo que se refiere a EGB y BUP. No obstante, el que la mujer participe en la educación en igualdad numérica respecto al hombre no significa que ambos reciban igual educación. Actualmente, las clases son mixtas y los currícula idénticos, y, sin embargo, persisten en la propia institución escolar mecanismos de discriminación que impiden que la igualdad legal sea efectiva. A la altura de nuestro tiempo, ha sido estudiado por muchos autores y en distintos países que la escuela, aparentemente neutral, refuerza y legitima las desigualdades sociales precisamente al ofrecer la misma enseñanza en una institución única e igual para todos (2).

La escuela no es una institución aislada en la sociedad, sino que guarda estrechas relaciones con otras muchas instituciones: la familia, el mundo ocupacional, el mundo cultural, la política, etc., de modo que los requerimientos de unas inciden en la funcionalidad de las otras. Parsons ha mostrado relaciones de este tipo al estudiar las relaciones entre el sistema ocupacional y el sistema familiar en Estados Unidos; en efecto, las exigencias propias de cada uno de estos sistemas, el familiar y el ocupacional, impiden que sea factible la generalización de un principio ético a todos los miembros de la comunidad. «En la carrera por el éxito personal sometida a las reglas de nuestro ideal nacional de la igualdad de oportunidades, es imposible que mientras no cambie nuestra estructura familiar, todos los competidores tomen la salida al mismo tiempo en igualdad de condiciones. La naturaleza misma de nuestra sociedad atribuye a algunos importantes ventajas diferenciales.» «Entre los posibles sistemas de parentesco, el norteamericano da más libertad que ningún otro a la movilidad específica requerida por este ideal y por las necesidades fundamentales del sistema ocupacional. Pero lo consigue a costa de negar este tipo de igualdad de oportunidades a una de las principales categorías de la población: la de las mujeres casadas; y a costa también de otorgar a los hijos de los grupos superiores una considerable ventaja en la competencia por el status» (3).

(1) En España, hasta 1910, se negó el título universitario a las mujeres.

(2) Bowles y Gintis en Estados Unidos. Bourdieu y Passeron en Francia. Berstein en Inglaterra, etc.

(3) «Estructura social de la familia», en *Familia*, Ed. Península, Barcelona, págs. 31-65.

Esta desigual distribución de las ventajas sociales no se ejerce sin una legitimación de las mismas, que pasa por distintas formas y mecanismos en el interior de las propias instituciones. Bourdieu y Passeron, en su teoría de los dones, mostraron cómo el fracaso escolar cumple la función de legitimar la neutralidad de la escuela al hacer ver como incapacidad personal las desventajas sociales. Lo mismo ocurre con las desigualdades por razón de sexo. A pesar de existir una misma escuela para todos, donde se imparte la enseñanza de forma coeducativa, persisten mecanismos sutiles de distribución de la desigualdad. Lo que Berstein llama «pedagogía invisible», mecanismos que funcionan perpetuando la concepción del rol de género, que concibe lo femenino como auxiliar, complementario e incapaz de autonomía propia.

No vamos a analizar aquí todos y cada uno de estos mecanismos legitimadores de las desigualdades que aparecen en el interior de la escuela. Tomaremos sólo uno de los instrumentos utilizados en la práctica educativa: *el libro de texto*, para ver en qué medida sus contenidos son portadores de valores igualitarios o transmiten unos modelos culturales discriminantes que impiden una educación potenciadora para ambos sexos.

Todo el mundo está de acuerdo en que el libro de texto no es el elemento principal en la transmisión de los saberes y en la práctica educativa. Es sabida la importancia que tienen la dinámica del aula, la actitud y expectativas del profesor respecto de sus alumnos, la participación de éstos en las distintas tareas, la distribución del tiempo y del espacio; estos y otros factores inciden en el proceso educativo y en la configuración y reforzamiento de los roles genéricos. Sin embargo, el libro de texto es un elemento de trabajo y de consulta; marca el hito de los contenidos de cada curso, de cuyo saber los alumnos habrán de dar cuenta en las evaluaciones finales. Es importante, por tanto, que conozcamos sus contenidos.

Los textos escolares, además de su contenido explícito (matemáticas, lengua, sociales, etc.) con la didáctica propia de cada asignatura, transmiten parte de una cultura. Describen un tipo de realidad social, unas formas de organizarse, unos valores, unas maneras de expresar las emociones, unas normas, unos modelos de vida, etc. Estos modelos culturales, si bien no son objeto de la asignatura estudiada, subyacen en todos los textos y van conformando de forma solapada unos valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado socialmente establecido. Estos modelos culturales y, en concreto, los modelos de comportamiento masculino y femenino sobre el que se centra nuestro estudio, a fuerza de repetirse, se solidifican, se fijan, se convierten en normas, en reglas. Como en publicidad, van penetrando de forma inconsciente en los alumnos incidiendo, una vez más, en la creación de la imagen genérica.

Los modelos culturales cumplen una función en la sociedad. Desde el punto de vista colectivo, favorecen la identidad social de la comunidad. Permiten a los miembros de una misma sociedad reconocerse al compartir unos valores y unas creencias. Son factor de cohesión y de reforzamiento del orden. Desde el

punto de vista individual, favorecen la identidad personal. Los modelos sirven de punto de referencia, ayudan a la configuración del yo, sirven de pauta entre el ser y el deber ser. Evitan la disociación.

La psicología interaccionista explica cómo en la formación del yo, en la percepción que uno tiene de sí mismo, incide la opinión de los demás, el reflejo que los demás nos hacen llegar sobre lo que nosotros somos y valemos. En este sentido, los modelos masculino y femenino que transmiten los libros de texto los podemos entender como una expresión general que tiene la sociedad de los roles masculino y femenino. Desde este punto de vista no podemos ser indiferentes frente a unos modelos que se ofrecen hoy en día a los escolares en formación.

Para buscar la imagen y el papel que los libros de texto otorgan a cada uno de los sexos, decidimos centrar el análisis en los personajes humanos que aparecen en estos libros. A modo de ejemplo presentamos a continuación algunos aspectos del análisis realizado sobre los textos escolares de EGB de Lengua y de Ciencias Sociales.

PRESENTACION DE ALGUNOS RESULTADOS

Sobre una muestra de 36 libros de los ocho cursos de EGB, 18 de Lengua y 18 de Ciencias Sociales, con un total de 12 libros por ciclo, procedentes de 14 editoriales distintas y vigentes todos en el curso 1982-83, hemos realizado un recuento y análisis de los personajes aparecidos tanto en las ilustraciones como en los textos y en los ejemplos gramaticales.

Tenemos como unidad de análisis el *personaje humano*. De él hemos analizado la frecuencia de aparición y algunas características como la edad, el sexo, el protagonismo, las actividades que realiza, la profesión, etc. El método seguido es puramente descriptivo; no hemos pretendido otra cosa que extraer de los textos algunos de los ingredientes culturales transmitidos junto a la materia impartida.

CARACTERISTICAS DEL PERSONAJE

La primera observación que nos llamó la atención al hacer el recuento de los personajes es la escasa presencia del personaje femenino. De los 8.228 personajes analizados tanto en las ilustraciones como en los textos y ejemplos, el 74,3 por 100 son masculinos y el 25,7 por 100 femeninos (cuadro 1). Esta desproporción, con pequeñas variaciones, aparece en todos los textos estudiados. Solamente en los textos del ciclo inicial existe una menor desproporción, debido a la mayor presencia de personajes infantiles a los que se da un tratamiento más igualitario por sexo que entre los personajes adultos.

Si desglosamos los datos por edades y los comparamos por niveles de la EGB, se pueden matizar más estas diferencias. Así, por ejemplo, los libros de Lengua del primer ciclo (cuadros 2 y 3) hemos visto que tienen una mayor proporción de personajes infantiles, proporción que va disminuyendo, hasta desaparecer, en los textos del ciclo superior. De todas maneras, el porcentaje infantil mantiene un peso distinto según el sexo siempre en favor del masculino. Aunque, si observamos las cifras, esta diferencia es menos acusada que entre los personajes adultos masculino y femenino.

Si extraemos cuatro categorías adultos-niños, masculino-femenino, la categoría más discriminada es la de la mujer adulta, que alcanza a tener una presencia en los textos escolares del 10,3, 8,8 y 12,6 por 100, en el segundo ciclo de Lengua, cuando la del adulto masculino se mantiene alrededor del 50 por 100. Si comparamos la mujer adulta con los niños varones, vemos cómo, en el segundo ciclo, en ilustraciones, éste llega a doblar su porcentaje frente al de la mujer adulta (20,4 y 10,3 por 100, respectivamente).

Este recuento inicial de personajes permite darnos cuenta de quién hablan los libros de texto: así, por orden de importancia en la presencia del personaje, tenemos al hombre adulto, al niño varón, a la niña y, finalmente, a la mujer adulta.

Una categoría que está prácticamente ausente en estos textos analizados es la de los ancianos, reflejo de la sociedad que los margina. Sin embargo, en tan escasa presencia, 2 por 100, predomina el sexo masculino.

De momento hemos encontrado dos ejes de discriminación en el tratamiento de personajes: la edad y el sexo. Pero podemos decir que el eje discriminante que lo atraviesa todo y sesga permanentemente, es el sexo.

Los datos obtenidos en los textos de Ciencias Sociales son todavía más alarmantes (cuadro 6). Para evitar un sesgo adicional que podría desvirtuar nuestros datos, eliminamos previamente del recuento todas las lecciones de historia, contabilizándolas aparte, dado que el tratamiento de la historia se centra en el estudio del poder político y militar, campos de los que la mujer ha estado excluida durante mucho tiempo y, a pesar de esta preocupación, los resultados obtenidos en los textos de Sociales son todavía más discriminantes con la mujer. La proporción hallada es de 17,2 por 100 para los femeninos frente a 82,8 por 100 para los masculinos.

Una pauta que hemos observado en el recuento es que este modelo predominantemente masculino no depende ni de la mayor o menor cantidad de personajes que aparecen en un libro, ni del ciclo al que se dirige, ni del editor o autor del libro. Son modelos que subyacen en el discurso, forman parte del mundo cultural en el que se producen los libros; trascienden el texto escolar. Existen matizaciones en la forma de presentar estos modelos y en la forma de tratarlos según los editores, pero el modelo general se mantiene a lo largo de los cursos y materias. Si la mujer es la gran ausente, ¿dónde se proyecta la niña futura mujer?

PROTAGONISMO DE LOS PERSONAJES

Un segundo paso fue buscar el protagonismo de estos personajes, es decir, cómo y en calidad de qué aparecen. Los personajes pueden ser protagonistas de la escena o relato de forma individual o compartida; por ejemplo, la lechera del cuento de «La lechera», que tan a menudo aparece en los textos de Lengua, es protagonista del relato, mientras que dos personajes paseando, discutiendo, jugando, tienen un protagonismo compartido. Una tercera categoría de personajes son los que aparecen en un segundo plano o de relleno en una foto. En el caso de una profesora dando clase, los alumnos corresponderían a esta tercera categoría.

Los datos de los cuadros 7 y 8 muestran los resultados del protagonismo de los personajes. El protagonismo central se reparte de la siguiente manera: 21,6 por 100, femenino, y 78,4 por 100, masculino. Cuando el protagonismo es compartido, el personaje femenino aumenta su aparición en la escena, 32,3 por 10.

Una lectura por edades reduce el protagonismo de las mujeres adultas manteniéndolo entre el 7 y el 14 por 100, siendo mayor su presencia cuando el protagonismo es compartido oscilando entre 11 y 19 por 100. El niño y el hombre adulto ejercen el protagonismo central en un 25,7 y un 52,7 por 100, respectivamente, en el total de los tres ciclos estudiados, mientras que la niña y la mujer, en un 12,1 y un 9,5 por 100, respectivamente. Cuando el protagonismo es compartido, aumenta la representación femenina y disminuye la presencia del hombre adulto (cuadros 7 a 9).

No solamente la presencia femenina en los textos escolares es mucho menor, sino que su presencia es cualitativamente distinta a la del sexo masculino, sea éste adulto o niño. Si los primeros cuadros ponían en evidencia el predominio del modelo masculino en los textos escolares, este recuento matiza otro aspecto, a saber, el modelo femenino aparece en mayor proporción encarnando un protagonismo compartido.

Aquí no entramos en un análisis cualitativo; sabemos que al decir si es protagonismo individual o compartido decimos muy poco, es necesario analizarlo más de cerca. Así el cuadro de una dama, si está sola, es ya un protagonismo individual. Se podrían hacer otros análisis más finos sobre la calidad de estos personajes protagonistas, análisis que no hacemos, pero para los cuales creemos que habría que partir de los datos que aportamos.

ACTIVIDADES PROFESIONALES

Dentro de las actividades que realizan los personajes adultos hemos separado aquellas ocupaciones, profesiones u oficios que de algún modo permiten ganarse la vida. La actividad profesional nos parece de suma importancia te-

niendo en cuenta la estrecha relación que existe entre relación y ocupación, al tratarse de libros de texto.

Como en los casos anteriores, la primera diferencia que hemos buscado ha sido puramente cuantitativa. Considerando sólo el número de profesiones *distintas* que aparecen por ciclo, no la frecuencia de cada una de ellas, nos encontramos con:

TEXTOS DE LENGUA

	Total prof. distintas	Profesiones masculinas	Profesiones femeninas	% femeninas
Primer ciclo	146	115	31	21,3
Segundo ciclo	143	127	16	11,2
Tercer ciclo	209	182	27	13,0

CIENCIAS SOCIALES

Primer ciclo	78	63	12	19,3
Segundo ciclo	163	145	18	11,0
Tercer ciclo	49	47	12	20,0

Huelga el comentario a estas cifras que reflejan la desigualdad de oportunidades en lo que a modelos se refiere.

En general, el tipo de profesiones que aparecen, sobre todo en los primeros cursos, son profesiones de tipo artesanal, de manipulación directa del producto, tales como zapatero, sastre, alfarero; o actividades primarias simples como el comercio (tiendas), actividades agropecuarias como pastor y por último servicios básicos como médico, profesor, guardia, etc. A medida que avanzan los cursos se amplía el esquema precisando una mayor división del trabajo; se introducen profesiones que requieren una mayor especialización (años de escolarización) como son las profesiones intelectuales, profesiones liberales, cargos de responsabilidad política o administrativa, distintos escalafones y actividades en el sector servicios. Esta clasificación global es válida para las profesiones masculinas. Las femeninas, al estar mucho menos representadas, resultan más estereotipada. Son profesiones centradas fundamentalmente en el área de los servicios primarios, como las que hemos visto que aparecían en los primeros cursos. Las que aparecen con mayor frecuencia son: *vendedora* (con todas las acepciones de dependienta, verdulera, panadera, castañera, etc.), *enfermera* y *maestra*, para los tres ciclos estudiados. A éstas hay que añadir para el primer ciclo las de *modista* y *peluquera* y la de *secretaria* para los ciclos superiores. Vienen a ser como el prototipo de profesiones para la mujer. Ni en los ciclos superiores se amplía el espectro a profesiones de cierta respon-

sabilidad ni a profesiones que requieran una formación superior muy marcada, salvo raras excepciones. Parece como si los textos escolares insistieran en reservar el mundo intelectual, la ciencia y las letras, al sexo masculino.

En cuanto al origen jerárquico, en los 18 textos de Lengua analizados, aparecen una *directora de colegio*, una *alcaldesa* y una *abadesa*. El resto de profesiones femeninas ocupan un puesto auxiliar. Así, enfermera es la contrapartida femenina de la profesión médico que aparece como prototipo de profesión masculina en todos los manuales.

Esta pauta general de los textos analizados de limitar la actividad femenina a estereotipos tan reducidos y estandarizados nos parece impropia de una escuela coeducativa. No se trata de reflejar más o menos la realidad, lo que ni a eso llegan los libros de texto, sino de la creación de unos modelos no discriminantes para ambos sexos. Incluso si se tratara de que el modelo deseado fuera puro reflejo de la realidad, deberían modificarse bastante los textos. Por citar un ejemplo que aparece repetidamente en todos los libros: la profesión de médico ya no es una profesión masculina como lo era en los años cuarenta. Actualmente, la mitad del alumnado de las facultades de Medicina son mujeres, lo que no quiere decir que la mitad de los profesionales de la medicina lo sean; pero sí que la tendencia es a igualar la relación porcentual dentro de este cuerpo profesional. En los 18 textos de Lengua analizados no aparece ni una mujer en esta profesión.

Todo nos lleva a pensar que la escasa presencia femenina adulta en los textos escolares se debe a que, al evitar presentarla en su rol tradicional de ama de casa, los autores y editores que así la conciben, no saben muy bien cómo y dónde presentarla sin que entre en competencia directa con el varón. No se conciben roles personales, sino roles de género. El campo profesional es un espacio tradicionalmente reservado al varón, y los libros de texto continúan ofreciendo esta dualidad de campos. No plantean la ocupación como la expresión de la capacidad de una persona para desempeñar tal o cual función, como propugna la escuela, que es quien forma a los futuros profesionales, sino que la competencia ofrecida en los modelos expuestos continúa pasando por el sexo de los individuos. La enseñanza se ofrece aparentemente igual para todos, pero no se han eliminado todavía aquellos mecanismos mucho más ideológicos de valoración desigual de los roles genéricos. La niña que quiera ejercer una profesión que siempre ha visto realizada o representada por el hombre, o se dedicará a ella con la inseguridad del que infringe la norma —lo que irá en detrimento de su propia capacidad—, o bien incorporará el modelo masculino con todas las afecciones que le acompañan negándose a sí misma la aportación de la idiosincrasia femenina.

Estos tres ejemplos, procedentes del estudio sobre los modelos masculino y femenino en los textos escolares, no pretenden aportar ninguna conclusión

en cuanto a la repercusión o incidencia que estos modelos tienen en los alumnos. Simplemente nos interesa constatar el hecho de que los instrumentos que usa la escuela no son neutros, llevan la carga cultural del medio en que se producen. La escuela no va a decidir lo que harán las futuras generaciones, cómo afrontarán, darán salida y actuarán frente a situaciones nuevas. Pero sí tiene la obligación, si se rige por el principio de la igualdad de oportunidades, de eliminar todas aquellas trabas discriminantes que directa o indirectamente limiten, reduzcan y empobrezcan la imagen de sus educandos. Para lo cual es preciso revisar los instrumentos usados que puedan legitimar desigualdades sociales. La escuela debe ofrecer una educación liberadora convirtiendo en realidad aquello que es sólo un principio.

CUADRO NÚM. 1
TOTAL DE PERSONAJES ANALIZADOS
Ilustraciones - Textos - Ejemplos

	PERSONAJE FEMENINO					PERSONAJE MASCULINO					TOTAL	
	Niña	Adolescente	Mujer	Anciana	Niño	Adolescente	Hombre	Anciano	Femenino	Masculino	Total	
Lengua F	391	104	642	31	815	185	2.330	84	1.168	3.394	4.562	
... .. %	8,6	2,3	14,1	0,01	17,9	4,1	51,1	1,8	25,7	74,3	100,0	
C. Sociales F	275	108	526	27	614	197	1.893	25	937	2.729	3.666	
... .. %	7,5	2,9	14,3	0,7	16,7	5,4	51,7	0,7	25,5	74,5	100,0	
	666	212	1.168	58	1.429	382	4.223	109	2.105	6.123	8.228	
	8,1	2,6	14,2	0,7	17,3	4,6	51,3	1,3	25,6	74,4	100,0	

CUADRO NÚM. 2
PERSONAJES QUE APARECEN EN LAS ILUSTRACIONES
Lengua Española

	PERSONAJE FEMENINO					PERSONAJE MASCULINO					TOTAL	
	Niña	Adolescente	Mujer	Anciana	Niño	Adolescente	Hombre	Anciano	Femenino	Masculino	Total	
Primer Ciclo F	119	20	92	4	212	9	248	13	235	482	717	
... .. %	16,6	2,8	12,8	0,5	19,6	1,2	34,7	1,8	32,8	67,2	100,0	
Segundo Ciclo F	93	20	86	3	170	30	416	16	202	632	834	
... .. %	11,1	2,4	10,3	0,3	20,4	3,6	49,9	1,9	24,2	75,7	100,0	
Tercer Ciclo F	21	29	94	3	47	52	363	8	147	470	617	
... .. %	3,4	4,7	15,2	0,5	7,6	8,4	58,8	1,3	23,8	76,2	100,0	
Total EGB F	233	69	272	10	429	91	1.027	37	584	1.584	2.168	
... .. %	10,7	3,2	12,5	0,4	19,8	4,2	47,4	1,7	26,9	73,1	100,0	

CUADRO NÚM. 3
PERSONAJES QUE APARECEN EN LOS TEXTOS
Lengua Española

	PERSONAJE FEMENINO					PERSONAJE MASCULINO					TOTAL	
	Niña	Adolescente	Mujer	Anciana	Niño	Adolescente	Hombre	Anciano	Femenino	Masculino	Total	
Primer Ciclo	F 17	—	21	4	40	2	63	2	41	107	148	
	% 11,5	—	14,2	2,0	27,0	1,3	42,5	1,3	27,7	72,3	100,0	
Segundo Ciclo	F 31	4	29	5	51	15	182	13	69	261	350	
	% 9,4	1,2	8,8	1,5	15,4	4,5	55,1	3,9	20,9	79,1	100,0	
Tercer Ciclo	F 10	12	79	8	15	38	259	15	109	327	456	
	% 2,3	2,7	18,1	1,8	3,4	8,7	59,4	3,4	25,0	75,0	100,0	
Total EGB	F 58	16	129	16	106	55	504	30	219	695	914	
	% 6,3	1,7	14,1	1,7	11,6	6,0	55,1	3,2	23,9	76,1	100,0	

CUADRO NÚM. 4
PERSONAJES QUE APARECEN EN LOS EJEMPLOS GRAMATICALES
Lengua Española

	PERSONAJE FEMENINO					PERSONAJE MASCULINO					TOTAL	
	Niña	Adolescente	Mujer	Anciana	Niño	Adolescente	Hombre	Anciano	Femenino	Masculino	Total	
Primer Ciclo	F 51	5	101	4	156	5	338	3	161	502	663	
	% 7,7	0,7	15,2	0,6	23,5	0,7	50,9	0,4	24,3	75,7	100,0	
Segundo Ciclo	F 48	10	53	—	88	19	190	12	111	309	420	
	% 11,4	2,4	12,6	—	20,9	4,5	45,2	2,8	26,4	73,6	100,0	
Tercer Ciclo	F 1	4	87	1	16	15	271	2	93	304	397	
	% 0,2	1,0	21,9	0,2	4,0	3,7	68,2	0,5	23,4	76,6	100,0	
Total EGB	F 100	19	241	5	260	39	799	17	365	1.115	1.480	
	% 6,7	1,3	16,3	0,3	17,5	2,6	53,9	1,1	24,6	75,3	100,0	

CUADRO NÚM. 5
PERSONAJES QUE APARECEN EN LAS ILUSTRACIONES
Ciencias Sociales

	PERSONAJE FEMENINO				PERSONAJE MASCULINO				TOTAL		
	Niña	Adolescente	Mujer	Anciana	Niño	Adolescente	Hombre	Anciano	Femenino	Masculino	Total
Primer Ciclo	F 106	11	78	6	228	27	192	7	201	454	655
	% 16,2	1,7	11,9	0,9	34,8	4,1	29,3	1,0	30,7	69,3	100,0
Segundo Ciclo	F 46	95	155	9	133	152	578	8	305	871	1.176
	% 3,9	8,1	13,2	0,7	11,3	12,9	49,1	0,7	26,0	74,0	100,0
Tercer Ciclo	F 62	—	189	10	99	16	406	6	261	527	788
	% 7,8	—	23,9	1,2	12,5	2,0	51,2	0,7	33,1	66,9	100,0
Total EGB	F 214	106	422	24	460	195	1.176	21	767	1.852	2.619
	% 8,2	4,0	16,1	0,9	17,7	7,4	44,9	0,8	29,3	70,7	100,0

CUADRO NÚM. 6
PERSONAJES QUE APARECEN EN LOS TEXTOS
Ciencias Sociales

	PERSONAJE FEMENINO				PERSONAJE MASCULINO				TOTAL		
	Niña	Adolescente	Mujer	Anciana	Niño	Adolescente	Hombre	Anciano	Femenino	Masculino	Total
Primer Ciclo	F 43	—	41	3	118	—	103	3	87	224	311
	% 13,8	—	13,2	0,9	38,1	—	33,2	0,9	28,0	72,0	100,0
Segundo Ciclo	F 12	—	57	—	33	—	511	—	69	544	613
	% 1,9	—	9,3	—	5,4	—	83,3	—	11,3	88,7	100,0
Tercer Ciclo	F 6	2	6	—	3	2	103	1	14	109	123
	% 5,0	1,6	5,0	—	2,5	1,6	86,5	0,8	11,3	88,7	100,0
Total EGB	F 61	2	104	3	154	2	717	4	170	877	1.047
	% 5,8	0,2	9,9	0,3	14,7	0,2	68,8	0,4	17,2	82,8	100,0

CUADRO NÚM. 7
 IMPORTANCIA DEL PERSONAJE QUE APARECE EN LAS ILUSTRACIONES
 Total libros analizados

LIBRO	ROL CENTRAL						ROL COMPARTIDO						TOTAL												
	Niña		Niño		Hombre		Mujer		Niña		Niño		Hombre		Fem.	Masc.									
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%											
Lengua	59	12,1	46	9,5	125	25,7	256	52,7	105	21,6	381	78,1	172	13,9	203	16,4	325	26,3	536	43,4	375	30,3	861	69,6	
Ciencias Sociales	—	—	—	—	—	—	—	—	110	381	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	432	830	33,7	66,3
Total	F	%	—	—	—	—	—	—	215	762	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	807	1.691	32,3	67,7

CUADRO NÚM. 8
 IMPORTANCIA DEL PERSONAJE QUE APARECE EN LAS ILUSTRACIONES
 Lengua Española

LIBRO	ROL CENTRAL						ROL COMPARTIDO						TOTAL												
	Niña		Niño		Hombre		Mujer		Niña		Niño		Hombre		Fem.	Masc.									
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%											
Primer Ciclo	27	21,6	10	8,0	56	44,8	32	25,6	37	29,6	88	70,4	79	17,0	86	18,6	148	32,0	150	32,4	165	35,6	298	64,4	
Segundo Ciclo	28	12,0	16	7,0	51	22,5	130	58,0	44	19,5	181	80,5	65	14,4	53	11,7	121	26,8	212	47,0	118	33,7	333	66,3	
Tercer Ciclo	4	2,9	20	14,7	18	13,2	94	69,0	24	17,5	112	82,5	28	8,7	64	19,8	56	17,4	54,1	92	28,5	230	71,5		
Total EGB	F	%	—	—	—	—	—	—	105	381	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	375	861	30,3	69,6

CUADRO NÚM. 9
 IMPORTANCIA DEL PERSONAJE QUE APARECE EN LAS ILUSTRACIONES
Ciencias Sociales

LIBRO	ROL CENTRAL					ROL COMPARTIDO					TOTAL			
	Niña	Mujer	Niño	Hombre	Fem.	Masc.	Niña	Mujer	Niño	Hombre	Fem.	Masc.	TOTAL	
													Fem.	Masc.
Primer Ciclo	F 30	28	75	60	58	135	97	60	170	109	157	79		
%	16,0	15,0	39,0	31,0	30,0	70,0	22,0	14,0	39,0	25,0	36,0	64,0		
Segundo Ciclo	F 10	20	36	138	30	174	98	73	154	188	171	342		
%	4,9	9,8	17,6	67,6	20,8	79,1	19,1	14,2	30,1	36,6	33,3	66,7		
Tercer Ciclo	F —	—	—	—	22	72	—	—	—	—	104	222		
%	—	—	—	—	24,0	76,0	—	—	—	—	34,0	66,0		
<i>Total EGB</i>	F —	—	—	—	110	381	—	—	—	—	432	843		
%	—	—	—	—	22,4	77,6	—	—	—	—	33,9	66,1		

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LA MUJER EN FORMACION PROFESIONAL

ADRIANA RIVERA (*)
TERESA FERNÁNDEZ (**)
M.^a JESÚS JIMÉNEZ (***)

INTRODUCCION

Los cambios que en la sociedad española se han producido en los últimos años dentro del espacio de la mujer, tales como la incorporación de la mujer al trabajo, suponen un interés cada vez mayor de las mujeres jóvenes por la cualificación profesional. Nuestra intención inicial era mostrar cómo la integración de los jóvenes en la Formación Profesional no se había dado de una manera indiscriminada hacia todas las ramas de la producción, sino precisamente hacia aquellas que reproducen los roles femeninos, siendo en este aspecto donde la Formación Profesional se nos presenta como reproducción de la división social y sexual del trabajo.

La utilización de una metodología basada en entrevistas abiertas nos permitía el análisis cualitativo de motivaciones, actitudes y cambios de las mujeres que hoy acceden a la FP, ya que nuestro trabajo pretendía verificar hasta qué punto en la mujer joven de hoy ha habido cambios en su valoración del trabajo y del papel que va a cumplir en la sociedad.

Este estudio es resultado de una investigación llevada a cabo en febrero de 1984 en el Colegio de Formación Profesional de Alcorcón. Se eligió este centro de la zona sur de Madrid por su homogeneidad en cuanto a la clase social de los alumnos y por ser ésta la más común de los alumnos que acuden a Formación Profesional.

La investigación se realizó a partir de una muestra de FP 1 y otra de FP 2 repartidas en diferentes ramas: Puericultura, Auxiliar de Clínica, Administrativo y Electrónica.

La encuesta, de tipo cualitativo, se dividió en dos momentos: *a*) entrevistas individuales en profundidad a veinte chicas, y *b*) entrevistas a diez grupos de cinco alumnas cada uno. También se llevaron a cabo dos entrevistas de

(*) Licenciadas en Sociología.

grupo a alumnos varones de FP 1 para conocer sus opiniones y sus actitudes respecto a las mujeres. Todas las entrevistas se grabaron y se analizaron posteriormente.

EXPECTATIVAS DE FORMACION PROFESIONAL

La relación mujer-formación profesional nos servirá para analizar el tema de la igualdad de oportunidades y la igualdad social. No podemos hablar de igualdad de oportunidades más que en el plano formal, ya que factores como la clase social, el origen familiar, la lengua, el sexo y el origen cultural nos harán comprender cómo en el caso de la mujer no están aisladas todas las posibles influencias que determinan la elección, primero de Formación Profesional y después de unas ramas concretas. Por tanto, las motivaciones que han llevado a todas estas muchachas a elegir FP nos permitirán sacar conclusiones al respecto, así como las motivaciones que las llevaron a elegir unas ramas y no otras.

El origen cultural enlaza con el problema del fracaso escolar, pero también con el mal funcionamiento del sistema educativo en cuanto a incoherencia de método y programa, así como la escasez de medios necesarios para este tipo de enseñanza, que en principio va dirigido a lo manual. Todo ello hace que la FP esté desprestigiada, y esto repercute en la valoración que el alumnado tiene de los estudios que hace, además del sentimiento de inferioridad con respecto a BUP y a los estudios superiores. En este aspecto puede decirse que la gente de FP se siente «diferente».

El tiempo es otra dimensión importante de la situación que se vive en FP. Todas las alumnas consideran el estar en FP como una forma de pasar el tiempo, de emplearlo; parece como si fuese la guardería infantil, aunque con unas vagas esperanzas de preparación para conseguir un trabajo en el futuro. Expectativas cada vez más débiles ante la situación de crisis y de paro de la que son conscientes, y que hace que el motivo laboral quede oculto por un simple «estar ahí», porque no hay otra cosa.

El fracaso escolar es vivido por los alumnos, en parte, como una injusticia ante las exigencias desmedidas del profesorado, y por otra, como una minusvaloración de las propias aptitudes y capacidades. Los «fracasados» se consideran inútiles para estudiar, y así lo han vivido antes en EGB, como un destino. Estas impresiones que los propios alumnos sostienen nos aproximan a una definición del fracaso escolar: la falta de motivación y desinterés total por el estudio que se refleja a nivel cuantitativo en el alto porcentaje de suspensos. Mal endémico de la FP, círculo vicioso que tiene su principio y fin en un inadecuado sistema de enseñanza.

El ejército de los no válidos, de los fracasados e inútiles van a parar a la FP, y esta circunstancia pasa a un nivel secundario ante la aceptación de que

FP conduce antes a un trabajo y, por tanto, es más efectiva. El título lo va a conseguir antes o después, pero no les importa tanto el fracaso escolar, ya que la mayoría de las cualificaciones se van a demostrar en el propio trabajo y no en la FP. La preparación les va a venir en la cadena de montaje. Por eso, ramas como tecnología y prácticas es lo que más interesa, lo que más les gusta, porque es lo más coherente con la función que van a tener más tarde en el trabajo.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA ELECCION DE RAMA

Lo que fundamentalmente nos interesaba del trabajo era ver la relación sexo-rama elegida, concretándolo en la llamada FP femenina; queríamos saber por qué las mujeres acceden a la FP sólo y exclusivamente en determinadas ramas, ramas significativas del papel que cumple actualmente la mujer en la sociedad y en la familia; y ver qué factores reales inciden en este tipo de elección. En un principio, a la pregunta de por qué habían elegido esa rama concreta, la contestación ha sido siempre la misma: «ha sido una elección voluntaria», «porque me gustaba». Pero en una profundización a través de preguntas indirectas, el resultado ha sido distinto, influyendo factores que van desde la interiorización de pautas dentro de la familia en la más temprana socialización, hasta la reproducción de los papeles adultos de sus hermanas o el consejo indirecto de los asesores escolares en EGB. Así como la conciencia de una discriminación en las oportunidades laborales que se les van a ofrecer (trabajos menos remunerados, etc.).

En la elección de estas ramas —sanitaria, administrativa— que reproducen los roles maternos está la interiorización de lo eterno femenino. La educación de las niñas con papeles serviles, cuidadoras, siempre al servicio de los demás y nunca con iniciativa propia, parece haber sido el inicio de esto que ellas llaman «gustos». La presión indirecta del medio familiar, aparece también como elemento estimativo de esta elección. Las entrevistadas son conscientes de que eligiendo otra rama la postura de sus padres no iba a ser tan complaciente.

Hay una cuestión importante que es necesario tener en cuenta a la hora de analizar el propio sistema educativo, la sistemática discriminación de la mujer a nivel de contenidos, de programas, de libros de texto. Por ejemplo, cuando una niña se ve en los textos como enfermera, secretaria o ama de casa, ha interiorizado su papel y difícilmente se podrá ver como mecánico o electricista. Por el momento, la socialización secundaria sigue reproduciendo los roles aprehendidos en la socialización primaria.

En este aspecto importante la función que cumplen los «asesores» escolares al terminar la EGB. Nos parece que esto se debería tener en cuenta. Muchas de las entrevistadas han elegido la FP y sus ramas en concreto aconsejadas por estos asesores, y es curioso cómo reproducen la ideología dominante, tanto

la división social del trabajo como la sexual. Por otra parte, hay un cierto pudor o temor al ridículo por parte de estas alumnas de encontrarse en clases mayoritariamente de chicos, de nuevo aparece como el círculo vicioso interiorización, socialización vuelve a cerrarse, es decir, la influencia del juicio externo, la vergüenza, el temor, son condicionantes en este sentido.

RELACION ALUMNA-ESCUELA

Tendríamos que empezar a preguntarnos qué buscan estas alumnas en la escuela y qué encuentran en ella. Se ve en la FP el camino más corto para trabajar, la necesidad de incorporarse cuanto antes al mercado del trabajo, salto cualitativo a nuestro parecer fundamental, en la actitud de la mujer joven española ante la incorporación de las mujeres al sistema productivo. Y aparte, buscan también unas relaciones sociales exteriores a su medio familiar y cotidiano. Es, por tanto, una dicotomía entre lo interno y lo externo que empieza ya a sentirse en la mujer joven (en la comparación que hacen con sus madres) y en las mujeres casadas, alumnas también de FP, como medio de escapar al sofocante ambiente doméstico. En ambos casos, el trabajo se ve como la posibilidad de seguir perpetuando esta relación doble con éxito.

Pero ¿qué es realmente lo que encuentran en la escuela? Primeramente encuentran una gran frustración, un caos. Los contenidos de las asignaturas no se corresponden, por defecto y por exceso, con la cualificación inicialmente pretendida. El caos y la incoherencia de la estructura de la FP es resentida brutalmente por las alumnas.

Por exceso, se da un número de asignaturas que por término medio es de once a doce, cuyo contenido es de lo más dispar, pretendiendo de esta forma encubrir la división social del trabajo manual-intelectual que implica la FP. Por otro lado, los horarios son también dispares y excesivos, dándose días en los que tienen mañana y tarde ocupadas.

Por defecto, en cuanto que existe una contradicción entre la cualificación pretendida y la enseñanza práctica de ciertas especialidades, produciéndose una disociación entre teoría y práctica.

Las relaciones en clase con los profesores van desde el autoritarismo y la represión hasta el paternalismo y la condescendencia. Hay una queja clara en todas las entrevistadas en el sentido de una humillación; es la queja del «me tratan como una cría», con lo que hay una respuesta defensiva por parte de ellas de portarse como tal. Así, las posturas de los profesores son del tipo de: pasar lista, prohibir mascar chicle, castigar con escribir mil veces una frase, etc.

Puesto que el suspenso es generalizado, la categorización de los profesores no viene dada en cuanto a las buenas notas que les puedan dar de cara al aprobado, como puede pasar en BUP y en alguna medida en la Universidad,

sino que valoran aquellos profesores que se acercan a ellas como personas, que no mantienen una actitud diferencial por ser alumnas de FP y, sobre todo, que tienen un método pedagógico basado en la claridad de la exposición, que mantienen actitudes democráticas y que hablan en su código, es decir, que con su lenguaje se acercan al nivel de los alumnos. La doble categorización del lenguaje de la que hablaba Bernstein y su repercusión en el aprendizaje es patente.

Observamos en todas las entrevistadas indiferencia respecto al sexo del profesor que, como veremos más adelante, en los chicos no se da lo mismo.

La relación con los compañeros es la otra cara de la moneda. Frente a las relaciones jerárquicas y asimétricas con los profesores, las relaciones «de iguales» se nos presentan como redes entrecruzadas de solidaridad y antagonismo. Relaciones que vienen dadas no por los factores o elementos escolares, como podría pensarse, cosa que se da en el BUP y en la Universidad, sino a nivel estrictamente personal, de lugar común. Y al no estar la competencia a nivel escolar, dado que el fracaso es general, sino a nivel de sus posturas frente al poder, a los profesores, no hacen la distinción entre «empollonas» y «no empollonas», para formarse a través de ahí los lazos de solidaridad, sino entre «pelotas» y «no pelotas».

La relación de alumnos y alumnas no parece ser de «ligue», sino que se busca una red amistosa, de camaradería, de confianza. Los lazos más fuertes de amistad se dan con el mismo sexo y, aunque no se busca generalmente el ligue, sí hay algo de coqueteo. Es curioso que esto no pase en las chicas de electrónica y delineación.

La conflictividad entre los «iguales» surge ante la competencia sexual, es decir, cuando se busca ligue. Las grandes «broncas» habidas últimamente en el colegio fueron en ese sentido.

En la entrevista realizada a un grupo de chicos para ver el grado de machismo en la escuela y qué tipo de actitudes tenían ante la incorporación de la mujer al trabajo y a la FP, observamos que sostienen las ideas típicas de la sociedad patriarcal, es decir, ven a la mujer como objeto, como bien poseído. Es consecuente y en este sentido se explica la discriminación que hacen entre profesor y profesora, ya que asemejan el papel de la profesora al rol materno, en cuanto a la protección, a permisividad. Y mucho nos tememos que no es tanto la actitud de la profesora como realmente la actitud que ellos tienen hacia ella como mujer.

RESISTENCIA Y CONFLICTO: TIPO DE CONCIENCIA DE CLASE Y DE SEXO

Hemos querido analizar cómo viven el enfrentamiento y el conflicto estas alumnas, teniendo en cuenta lo que representa la FP de reproducción de la fuerza laboral, y ver si hay una asimilación por su parte de la ideología do-

minante; si hay conciencia de clase y, por otra parte, de qué forma, diferencial o no, lo viven teniendo en cuenta su sexo.

Como clase, tienen conciencia de que viven en Alcorcón, en Móstoles, en el extrarradio; de que están ahí porque son la clase obrera; de que sus padres trabajan en una fábrica; es decir, se puede hablar de una autoconciencia de clase, no de una conciencia política. Un tipo de conciencia de clase muy determinada por el espacio y el lugar.

Este tipo de conciencia genera una forma de enfrentamiento individual, espontáneo, que a veces lleva a posturas radicales ante problemas aparentemente insignificantes («una profesora que me cae mal por su forma de hablar le reviento las ruedas»), y esto dicho y hecho por mujeres. Estos enfrentamientos esporádicos se encuadran en una actitud de apatía general, de indiferencia, de «pasar».

Este enfrentamiento responde, por supuesto, a una fuerte disciplina, a un control. Hay un rasgo muy ilustrativo que refleja la reproducción en la escuela, tanto del sistema fabril como del control carcelario: la sirena que marca la separación entre las clases y el inicio y el término de la jornada.

La despolitización que se encuentra a nivel de conciencia de clase se ve también con relación al sexo. Hay una conciencia de discriminación, pero a un grado muy elemental, de vivencias puntuales, no es una visión de conjunto de discriminación de la mujer, ni una preocupación por el tema, no es por tanto una conciencia activa. Donde más claramente se demuestra y concretiza es en «el tener claro» que no quieren ser igual que sus madres, no quieren estar entre las cuatro paredes de la casa, valoran lo exterior.

Ante los discursos teóricos, que ahora se popularizan, respecto a las posturas machistas y feministas, sí hay un rechazo claro por su parte del machismo y del dominio exagerado del hombre, y una aceptación al menos verbal del discurso de la igualdad, aunque esto no se corresponde con las actitudes y papeles que se asumen en la vida cotidiana ni tampoco les lleva a tomar posturas activamente feministas.

ACTITUDES DE LAS ALUMNAS ANTE TEMAS POLITICOS Y SOCIALES. VALORACION DE LOS CAMBIOS

Se observa una despolitización y falta de interés por la política, si bien la mayoría se incluiría en una tendencia ideológica de izquierdas; pero esto les viene dado fundamentalmente por esa conciencia de pertenencia a la clase trabajadora, muy determinada por los barrios obreros en los que viven y, asimismo, por la tendencia de voto que hay dentro de sus familias, sobre todo la de su padre.

En cuanto a temas sociales, por ejemplo, frente al aborto, sus actitudes

oscilan entre la negativa y la aceptación con condiciones, opinión que nosotras creemos muy mediatizada por el debate que han transmitido los medios de comunicación.

Hay una aceptación mayoritaria tanto del uso de anticonceptivos y de las relaciones prematrimoniales como de la necesidad de establecer relaciones democráticas en la pareja y entre padres e hijos. Ante el matrimonio, si bien ellas optarían mayoritariamente por esta forma, reflejan una actitud de tolerancia frente a otros tipos de convivencia.

Es importante resaltar las diferentes actitudes entre chicos y chicas frente a estos cambios; ellas se nos presentan con una posición más tolerante. Nosotras quisiéramos interpretar esta tolerancia en un factor que nos parece importante, la conciencia de la mujer como motor y protagonista del cambio. Cambio que si bien en un principio gira en torno fundamentalmente de su incorporación al sistema productivo, esto le hace replantearse de nuevo las relaciones intrafamiliares y sociales.

El salto cualitativo más importante es sin ninguna duda, en cuanto a la consideración del trabajo de la mujer, que vean su propio trabajo como una necesidad fundamental en sus vidas, como algo que hay que hacer. El cambio está en que si bien antes la solución de vida para la mujer era el matrimonio, ahora es el trabajo, independientemente de que se casen o no. A este respecto es importante la postura de las familias, no en cuanto a una postura ideológica clara, sino en cuanto a una postura de hecho. Sus hijas, terminada la educación obligatoria, o siguen sus estudios o se cualifican para entrar en el mercado de trabajo cuanto antes. Lo que les es inconcebible, e incluso valoran como negativo socialmente, es que sus hijas se queden en casa esperando a que llegue el matrimonio.

El papel que para estas mujeres cumplen sus madres como modelo negativo, en cuanto que sólo realizan la función doméstica, les sirve como aliciente para no tener que verse en la misma situación, lo que les lleva a buscar los medios de incorporación al mercado de trabajo. La actitud de la madre va también en este sentido, en cuanto que no quiere para su hija el papel que a ella le ha tocado cumplir. Y es desde esta perspectiva donde las mujeres se nos presentan como motor generador de los cambios.

Esta percepción de solo ama de casa como modelo negativo, si aparentemente puede parecer contradictoria con lo que decíamos anteriormente respecto al factor de interiorización del rol materno como influyente en la elección de rama, no lo es tanto si tenemos en cuenta que el proceso de cambio no se nos presenta como un todo armónico, hecho que se podría enclavar en la disociación que existe entre el doble papel que tiene que cumplir la mujer, como trabajadora y como ama de casa. Y la sociedad sigue proyectando también esa doble imagen de la mujer, que da lugar a conflictos y contradicciones. Frente a unos hechos objetivos claros e irreversibles de cambio que están ahí, sigue apareciendo a nivel psicológico y de socialización el eterno femenino.

UNA PROPUESTA ALTERNATIVA A LA FORMACION PROFESIONAL

A través de estas páginas se intente señalar que la irracionalidad de la FP y el papel que cumple de distribución y reproducción de la división social del trabajo existente, así como su función de «guardadora» y «controladora» de sus muchachos, no se solucionan de ninguna reforma por la FP en sí, sino mediante una remodificación plena del sistema educativo extensivo a la enseñanza secundaria.

Nuestra postura está por una enseñanza secundaria politécnica y unificada, que no forzase a edades tempranas la elección entre un trabajo manual o un trabajo intelectual y que diera por lo menos la oportunidad a estos chicos de enfrentarse a lo que más les pueda atraer o interesar, independientemente de la clase social a la que pertenezcan. Y es en este contexto donde se enclavaría la atenuación de hándicaps que la mujer tiene a la hora de escoger su futuro profesional y laboral. En este aspecto pensamos que los organismos estatales que actualmente se preocupan por la discriminación de la mujer tendrían que elaborar un proyecto que contase con medidas de tipo compensatorio positivo que animaran a la mujer y le facilitasen el camino por vías de especialización que no fueran particularmente femeninas, y de esta forma ir contrapesando la fuerza reproductiva que el sistema educativo cumple en cuanto a la diferenciación de tareas según los sexos. Pero, a la par que se establezcan estos mecanismos a nivel del sistema educativo, habrán de imponerse también las medidas necesarias para controlar que en el sistema productivo se respete la igualdad de oportunidades entre los sexos.

I N V E S T I G A C I O N E S Y E X P E R I E N C I A S

LA MUJER Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

M.^a DEL CARMEN SÁNCHEZ CARRERA

Las aportaciones de la mujer a la historiografía están haciendo que aparezca cada vez de forma más patente el papel que ha tenido la mujer en la historia; concretamente es un fenómeno que empieza a ocurrir en nuestro país. La existencia de estudios históricos sobre la mujer como los que lleva a cabo el Seminario de Estudios sobre la mujer de la Universidad Autónoma de Madrid o las antologías de textos y documentos, van haciendo posible que los profesores de Enseñanza Media podamos incorporar la historia de la mujer en la enseñanza de la historia.

Por todas estas razones, durante el curso 1983-84 decidí realizar una experiencia didáctica, o por mejor decir, un ensayo de experiencia, en la que de forma consciente se introdujera a la mujer en el programa oficial de Historia de España de 3.º de BUP. Su objetivo genérico fue introducir el tema en el programa oficial evitando tratarlo como exótico, especial o aparte. A continuación trataré de exponer la metodología en que basé la experiencia, así como los resultados a los que de forma global llegué a finalizarla.

El carácter positivo de estos resultados es lo que me impulsa a continuar este curso de una forma más sistemática y a divulgar este intento de carácter individual para tratar de generalizarlo ante la evidencia de su posibilidad práctica, enriqueciéndolo y perfeccionándolo con la colaboración de todos.

Uno de los problemas que se plantea la historia actual es dar entrada en ella a casi la mitad de los seres que la han hecho posible: las mujeres, las grandes olvidadas de la historia. La mujer ha sido un grupo tradicionalmente marginado debido a la influencia sexista que sobre la sociedad patriarcal ha ejercido sobre las ciencias sociales y sobre la historia en particular (1), haciéndola aparecer únicamente cuando alguna circunstancia especial la hacía ejercer funciones tradicionalmente asignadas al hombre.

(*) Profesor agregado de Historia.

(1) Pages, P., *Introducción a la Historia*, Barcelona, 1983, pág. 341.

La marginación de la mujer se debe a la existencia de un sistema de valores impuesto por el hombre y que establecen las prioridades de los temas a estudiar, por lo que, como afirma Mary Nash (2), el contenido de la historia cambia en cuanto buscamos y hacemos aparecer a la mujer como agente histórico. Sin embargo, hoy se reconoce cada vez más el papel de la mujer tanto en la esfera privada como en la pública, y en especial en el ámbito del trabajo. Se reconoce la importancia que tiene para la historia el estudio de la esfera privada con todo lo que tiene de cotidiano. La mujer ha sido en estos ámbitos un agente activo en la economía y en la sociedad, aunque haya sido pocas veces protagonista de hechos extraordinarios que son los que el hombre perpetua al hacer historia para el conocimiento de sus sucesores (3).

COLECTIVO AL QUE SE DIRIGIO LA EXPERIENCIA

La experiencia se realizó con alumnos de 3.º de BUP, tres grupos con un total de ciento veinte alumnos, de un I. B. mixto situado en una zona residencial de Madrid que aún mantiene población del núcleo original que da nombre al pueblo.

Para conocer mejor a los alumnos a los que iba dirigida, así como sus preocupaciones y aptitudes ante el tema, se realizó a principios de curso una encuesta que recogía fundamentalmente los siguientes puntos:

1. Profesión de los padres.
2. Trabajo de la madre.
3. Número de hermanos.
4. Razones por las que les gusta o gustaría que su madre trabajase.
5. Opinión acerca de si la mujer tiene las mismas capacidades intelectuales que el hombre.
6. Si piensan que la mujer debe de tener los mismos derechos que el hombre y si realmente los tiene.
7. Si cree que la sociedad se ha comportado siempre igual respecto a la mujer.
8. Cuáles cree que son las razones por las que la mujer apenas aparece cuando se estudia la historia.

Los resultados de este pequeño sondeo fueron los siguientes:

(2) Nash, M., *Mujer y movimiento obrero en España 1931-39*, Barcelona, 1981, pág. II.

(3) Segura Grañó, C., *La incidencia de la mujer en la ciencia histórica*, Ed. Akal, Madrid, 1982, pág. 103.

(4) Nash, M., *Mujer, familia y trabajo en España, 1875-1936*, Barcelona, 1983.

1. Un 65 por 100 de los padres son obreros no fabriles (jardineros, carpinteros, etc. El 15 por 100, empresarios, y el 20 por 100, profesionales titulados superiores.
2. Sólo un 14 por 100 de las madres trabajan: el 6 por 100 como administrativa y el resto como tituladas superiores.
3. El 64 por 100 tiene entre uno y tres hijos.
4. Prefieren que su madre no trabaje, para que pueda atender mejor la casa, en un 72 por 100. Sólo les gustaría a un 20 por 100, y un 8 por 100 dice que es mejor que no trabaje, porque así podrá tener más hijos. Piensan que si trabajase podría tener más libertad en un 60 por 100 y que se le debe de dar esa opción como persona, un 66 por 100.
5. Un 93 por 100 opina que sí, que las mujeres tienen las mismas capacidades intelectuales que el hombre.
6. Piensan que pueden tener los mismos derechos un 88 por 100 y opinan que de hecho ya los tienen un 70 por 100.
7. Contestan que no en su totalidad: la sociedad no se ha comportado siempre igual respecto a la mujer.
8. Piensan que la razón estaría en que es inferior al hombre en un 4 por 100, debido al cuidado de los hijos un 74 por 100 y porque se impuso el hombre en un 22 por 100.

OBJETIVOS

El objetivo básico de la experiencia era introducir en el programa oficial de 3.º de BUP la existencia de la mujer en la historia.

Los aspectos que se proponían eran:

- Tratar de que se comprendan las razones de su marginación histórica.
- Constatar cuál ha sido su papel en la sociedad española a través del tiempo.
- Conocer cuándo y por qué se introduce la mujer en la esfera pública y en el campo del trabajo.
- Conocer cuándo empiezan a concedérsele derechos y libertades similares a los del hombre.
- Constatar las reminiscencias que quedan en nuestra sociedad actual del papel tradicionalmente asignado a la mujer, y procurar valorar la situación actual de la mujer y sus causas.

ACTIVIDADES

Las actividades que proponía la experiencia fueron:

- Lectura de un texto literario en colaboración con el departamento de Literatura, uno para cada una de las grandes etapas de la historia.
- Visita a alguna exposición que pueda tener relación con nuestros objetivos.
- Seguimiento y comentarios de noticias de periódicos sobre la mujer.

a) *Lectura de una obra literaria*

- Se elige una obra literaria representativa de cada etapa histórica.
- La colaboración con el departamento de Literatura está en función de no sobrecargar de trabajo a los alumnos eligiendo la misma obra para las dos asignaturas.
- Se les pide que realicen un encuadre histórico de la obra; que a través de la obra entresaquen el papel desempeñado por la mujer en ese momento y la visión que la época o el autor tenían de la mujer, y que concluyan si la idea que nos proporciona la obra literaria sobre la mujer coincide o no con la de ese momento histórico.

b) *Asistencia a exposiciones*

- Visita previa a la exposición por parte del profesor, con encuadre del tema y guion de objetivos, que se entrega fotocopiado a los alumnos.
- La visita la realizan sin el profesor en el momento que considera cada equipo más oportuno dentro de un plazo previamente fijado. Más tarde hacen entrega de conclusiones al profesor y se realiza un debate sobre el tema en clase.

c) *Seguimiento de noticias de periódicos*

- Con anterioridad a la utilización de la prensa en clase, debe enseñarse su lectura y utilización, así como hacerles sentir la necesidad de estar permanentemente informados.
- Es también necesario poner de manifiesto el distinto tratamiento del tema según el distinto tipo de prensa.
- El seguimiento diario de la prensa se hace en equipos. Cada equipo

comenta la noticia en base a la teoría adquirida en clase, y cada mes se ponen en común las noticias para que puedan ser conocidas y discutidas por todos.

La metodología empleada estuvo basada en la idea central de la experiencia que, como hemos dicho, fue englobar en la programación oficial de Historia de España el papel que en ella había desempeñado la mujer, evitando en todo momento hacer una historia diferente o aparte en cada etapa histórica.

Por tanto, se trataba de reelaborar el programa introduciendo el tema de forma absolutamente natural. Las actividades se programaron para facilitar y motivar la comprensión del tema, a la vez que se programaban las actividades habituales del programa y como complemento de ellas.

En resumen, se trató de ampliar la negociación y las actividades normales completándolas con el tema del papel ejercido por la mujer o asignado a la mujer en cada momento. Para su mejor comprensión adjuntamos a modo de ejemplo el programa de dos temas (anexos I y II).

ACTIVIDADES CONCRETAS REALIZADAS DURANTE EL CURSO 1983-1984

Visita a la exposición Foto-Press

La exposición Foto-Press 1983 recogía las mejores fotos periodísticas del año, recopilando no sólo las de mejor calidad artística, sino las que recogían aspectos sobresalientes de nuestra realidad social en diversos ámbitos y que se consideraban de mayor interés periodístico. Por todo ello parecía muy apropiada para estudiar a través de ella el papel de la mujer tanto en su aspecto real como en el que los profesionales de la prensa consideraban más noticiable.

Los tres objetivos fundamentales propuestos para la visita fueron: describir el papel que desempeña la mujer en España según lo que se desprende de la exposición; comparar las conclusiones anteriores con el papel real de la mujer en nuestro país, y tratar de encontrar y explicar las razones por las que no coinciden ambos ambientes si se diera este caso.

Las conclusiones que se obtuvieron fueron fundamentalmente las siguientes:

El papel de la mujer reflejado en la exposición es un papel secundario, siempre al lado o al servicio del hombre: «mujer de...», en el caso de políticos o personajes importantes, o bien en el ambiente de prostitución y alterne. Sólo se la equipara al hombre en la tercera edad, es decir, cuando ya no resulta comparativa para él, cuando el hombre comienza también a estar marginado.

Llegaron fácilmente a la conclusión de que no es éste el papel que, afortunadamente, tiene la mujer en la España actual y que si no queda reflejado puede ser debido a varias causas:

1. Que a la sociedad no le interesa ver reflejado en el periódico algo que realmente rechaza en el fondo: la equiparación entre hombre y mujer.
2. Porque la sociedad es aún en su mayoría machista.
3. Porque la exposición está montada para ese tipo de sociedad y por fotógrafos hombres. Se resaltó la presencia de una sola mujer fotógrafo premiada y de un jurado compuesto totalmente por hombres.

Lectura de una obra literaria

Los libros que utilizamos para esta experiencia fueron *El libro del buen amor* y *Aurora roja*.

En el *Libro del buen amor*, del Arcipreste de Hita, destacaron:

- a) La referencia exclusiva a las cualidades físicas de la mujer.
- b) Que lo único que parece importante de ella es el placer físico que puede reportar al hombre.
- c) Que en los tipos de mujer que aparecen no resalta en ninguno cualidades espirituales o intelectuales.

Las conclusiones a las que llegan los estudiantes son las de que sólo se consideraba a la mujer como objeto de placer, y algunos se preguntan si no sería porque se consideraba que la mujer no poseía otro tipo de cualidades, a diferencia del hombre.

En *Aurora Roja*, de Pío Baroja, estudiaron:

- a) La doble moral sexual burguesa y el papel ejercido por la mujer en la esfera privada.
- b) El acceso al trabajo por la mujer sólo como recurso extremo y el abandono del trabajo como liberación en el momento en que las circunstancias económicas lo permitan.
- c) El sentimiento de clase en la mujer obrera como anterior y prioritario en su condición de mujer.

Seguimiento de las noticias periodísticas

El tipo de noticias que fueron recogidas se pueden agrupar en:

- a) Noticias sobre mujeres con puestos relevantes en la vida pública.
- b) La violencia y la explotación de la mujer. La mujer como objeto y mercancía (violaciones, prostitución, etc.).

c) La creación y atención a la mujer por parte del Instituto de la Mujer.

Se señaló el lugar secundario en que solían aparecer en el periódico este tipo de noticias, así como también el distinto trato dado a la noticia por los diferentes periódicos manejados e incluso la ausencia de noticias de este tipo en alguno de ellos.

CONCLUSIONES

No podemos hablar de evaluación de la experiencia al tratarse sólo de un modesto intento de introducir en el Programa de Historia de España de 3.º de BUP la presencia de la mujer.

Pero evidentemente lo que sí podemos hacer es transmitir las conclusiones a las que llegamos a fin de curso.

Quizá lo más llamativo fue el cambio de actitud de los alumnos frente al tema, sobre todo entre los alumnos varones. Como se puede constatar a través de los resultados de la encuesta previa, la mayoría de ellos no son proclives al trabajo de la mujer y están inmersos en un ambiente familiar totalmente tradicional en que la mujer es fundamentalmente ama de casa. Por todo ello no es de extrañar que el anuncio de que completaríamos a lo largo del curso el programa de historia con este tema, produjera una sonrisa medio de suficiencia, medio de pasotismo.

Al llegar al estudio de la Edad Media, esta actitud había sido totalmente suplantada por la del interés. Las preguntas en torno al tema se sucedían y comenzaron a surgir trabajos de carácter voluntario, como, por ejemplo, comentarios de libros leídos en clase de Literatura, preguntas y comentarios en torno a películas comerciales o programas de televisión.

Este mismo interés se reflejaba también en la aparición del sentido crítico respecto a la situación de la mujer en la sociedad en las distintas épocas, pero fundamentalmente en la actual, como a modo de ejemplo se puede constatar en las conclusiones a la visita a la exposición de Foto-Press 1983; pero que ellos llevaron más allá en los comentarios a que me refería anteriormente de televisión, noticias periodísticas actuales, etc.

Por último, creo que es un resultado importante el que este curso pueda volver a realizar este intento, más en profundidad, porque han sido los propios alumnos los que lo han solicitado, interesados por los comentarios de sus compañeros del año anterior.

Todas estas conclusiones han sido lo suficientemente estimulantes como para haberme decidido no sólo a continuar introduciendo el tema de la mujer en los programas de Historia, sino para transmitirlo en la esperanza de que existan colectivos que lo continúen. Así como también a recopilar sistemática-

mente material y resultados que en un futuro puedan aprovecharnos a todos en nuestra tarea diaria de formación de futuros ciudadanos que comprendan mejor el papel que todos, hombres y mujeres, hemos tenido a través de la historia.

ANEXO I

LA MUJER EN LA SOCIEDAD MEDIEVAL

Objetivos

- Comprensión global del papel de la mujer en la sociedad medieval.
- Toma de conciencia de la influencia de la Iglesia en este tema.
- Resaltar la importancia de la mujer campesina en una sociedad eminentemente agraria.

Contenidos

- Importancia de la esfera privada en la vida de la mujer.
- Reflejo de esa importancia en las leyes:
 - canónicas
 - civiles
- Influencia de la Iglesia en la concepción de la mujer:
 - dicotomía EVA-MARIA
- Importancia de la mujer en la esfera productiva:
 - agricultura
 - oficios
- Igualdad de la mujer siempre que reporte beneficios económicos.

Actividades

- Lectura de un texto literario medieval como el «Libro del buen amor» o el Poema del Cid.
- Asistencia a alguna obra de teatro o cine sobre esa época.

ANEXO II

LA MUJER Y EL TRABAJO EN LA RESTAURACION

Objetivos

- Identificación de la existencia en este momento de dos concepciones del papel de la mujer.
- Constatar la influencia de la ideología socialista en la nueva concepción de la mujer.
- Que sean conscientes del papel activo de la mujer en la Revolución Industrial.

Contenidos

- Mantenimiento y preponderancia del papel tradicional de la mujer:
 - ama de casa
 - madre
 - mantenedora y transmisora de la tradición
- Tipo de educación recibida por la mujer
- Participación femenina en el trabajo industrial:
 - tipos de trabajo
 - condiciones
 - remuneraciones discriminatorias respecto al hombre
 - trabajo en el hogar
- Influencias de las nuevas ideologías en la consideración del trabajo de la mujer.
- La mujer y el movimiento obrero:
 - su participación en él
 - el cambio de la mentalidad masculina

Actividades

- Lecturas de documentos de la época (Antología de M. Nash).
- Comentarios de ilustraciones de la Revolución Industrial.
- Realización de algún cine-forum aprovechando alguna película del momento.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

APROXIMACION A LA INVESTIGACION HISTORICA EN EL AULA: «LA PROCLAMACION DE LA SEGUNDA REPUBLICA EN MADRID» (*)

ALFREDO PASTOR UGENA (**)
M.^a PAZ RICOY CAMPO (**)

El tema que pretendemos abordar arranca de una experiencia llevada a cabo en la clase con alumnos de segundo curso de FP, dentro de la asignatura de Formación Humanística, cuyos programas responden en este primer grado a una historia general, principalmente del mundo occidental, muy recortada y simplista.

Nuestra intención ha sido la de sacar a los alumnos de la esfera de la clase magistral, libresca y memorística, donde tan fácilmente se cae al enseñar historia —y que tanto les aburre y agobia—, para adentrarles en la propia construcción por ellos mismos de la temática de contenidos a desarrollar, aprovechando las circunstancias, para iniciarles en una especie de primaria investigación histórica. Es decir, hacer que ellos mismos construyan su propia clase de una forma «científica», seria, utilizando e iniciándose, pues, en un proceso de investigación que les propusimos.

Partiendo de estas coordenadas les iniciamos en una lección temática enfocada esencialmente hacia su propio entorno histórico; de ahí que entre las propuestas de trabajo señaladas eligieron la que indicamos en el título de esta experiencia: «La proclamación de la Segunda República en Madrid» (como núcleo esencial a término).

En una clase de veinticinco alumnos de segundo curso mixto de las ramas de Jardines de Infancia y Delineación se procedió al estudio del tema de la forma siguiente:

1. Se divide la clase en grupos de cinco alumnos (composición que se hace democráticamente entre ellos).
2. Se plantea la «hipótesis» de trabajo (el tema ya indicado).
3. Se plantean las pautas didácticas del trabajo en relación a los siguientes bloques temáticos:

(*) Experiencia realizada en el Instituto de Formación Profesional Barrio Bilbao.

(**) Profesores de Formación Profesional del Instituto Barrio Bilbao, de Madrid, y de Villarrobledo, de Albacete, respectivamente.

CONTEXTO HISTORICO GLOBAL

El fin de la Monarquía de Alfonso XIII

- Balance de la Dictadura de Primo de Rivera.
 - El Gobierno Berenguer.
 - El Pacto de San Sebastián.
 - Los sucesos de diciembre de 1930.
 - La coyuntura económica y política de 1930-1931.
 - El movimiento obrero en el advenimiento de la República.
 - Las elecciones municipales y el 14 de abril de 1931.
 - La proclamación de la Segunda República en Madrid. Selección de textos.
4. Se especifican por parte nuestra la exposición de las principales fuentes para esta investigación:
- 4.1. *Fuentes primarias* (considérese así para los alumnos). Destacamos las que van enfocadas expresamente a la proclamación de la Segunda República.
 - 4.1.1. *Prensa*: Consulta de los siguientes periódicos de la época: *El Sol* y *El Socialista*, principalmente
 - 4.1.2. *Documentos*: Los profesores les aportamos unos extractos claves de investigaciones universitarias que «acomodan» al nivel de consulta de los alumnos (1).
 - 4.2. *Fuentes secundarias* (vertemos con más detenimiento las consultas de los alumnos). Para ello les proponemos las siguientes obras:

BIBLIOGRAFIA

- Tuñón de Lara, Manuel: *La Segunda República* (vol. I), ed. S. XXI, Madrid, 1976.
- Idem: *El movimiento obrero en la Historia de España*, Ed. Taurus, Madrid, 1972.

(1) Se toma de Pastor Ugena, Alfredo, *La Agrupación Socialista Madrileña durante la Segunda República* (tesis doctoral leída en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense).

- Malerbe, Pierre, y otros: *La crisis del Estado: Dictadura, República, guerra*, Ed. Labor (vol. IX), Barcelona, 1981.
- Vilar, Pierre: *Historia de España*, Ed. Crítica, Barcelona.

REVISTAS

- *Historia 16* (Historia de España, núm. 11), «La caída del rey. De la quiebra de la Restauración a la República (1917-1936)», Madrid, año VII (extra XXIII), octubre 1982.

5. Técnicas de trabajo

Aprovechando este proceso elemental de investigación introducimos a los alumnos en el trabajo sobre fichas bibliográficas (nociones que adquieren en los programas de Lengua Española de primer curso) aplicadas a libros, prensa y revistas de temas históricos. Proponemos la elaboración de los siguientes modelos:

5.1. Fichas bibliográficas

Modelo

Nombre del autor: *Título* (subrayado), editorial, lugar de edición, año de publicación.

Texto:

.....

Ejemplo

Tuñón de Lara, Manuel, *La Segunda República* (vol. 1), Ed. S. XXI, Madrid, 1976.

Texto (resumen de notas y datos que ellos deben tomar)

5.2. Fichas de prensa

Modelo

Nombre del autor. Título del artículo (entre comillas). Título del periódico o revista (subrayado). Año, tomo, número, fecha y página.

Texto (.....)

Ejemplo
(tomado de
El Socialista)

Julián Besteiro, «J. B. se dirige a los madrileños», *El Socialista*, año XL, t. VI, núm. 6.922, Madrid, miércoles, 15 de abril de 1931.

Texto (notas que toman los alumnos muy sintentizadas)

En la biblioteca del Instituto de FP, donde se encuentra la bibliografía indicada, los alumnos toman notas, confeccionan las fichas y se ayudan con la petición de fotocopias sobre aspectos que les interesan.

6. *Salidas del aula.* Visitamos cada profesor, con un grupo de cinco alumnos (rotando con ellos), las Hemerotecas Municipal y Nacional, para la consulta de la prensa indicada (aprovechamos para indicarles qué es una hemeroteca y para qué sirve esta institución cultural). Los alumnos seleccionan los textos y nos los fotocopian en el servicio de reproducción. Aprovechamos estas visitas para enseñarles a rellenar las fichas de petición de prensa, su localización en los archivos y les ayudamos en la selección de textos.

Una vez elaborada *la fase de consulta*, los grupos se dividen el trabajo de los bloques temáticos de contenidos, empleándose a discutir entre ellos, y bajo nuestra dirección, las pautas necesarias para su posterior redacción. Es por lo que les indicamos los siguientes pasos:

- Estructuración cronológica de los datos contenidos en las fichas.
- Selección de los principales aspectos, datos y observaciones.

- Discusión de un índice global y su posterior sintetización.
- Redacción por equipos (adaptándose fielmente a sus notas).
- Redacción final (aquí se les enseña a los alumnos a realizar citas de los textos que han tomado). Se les indica que deben citar las notas con un número entre paréntesis (empezando por el 1); ejemplo (1) y que se debe hacer referencia de dicha cita a pie de página.
- Una vez redactado este trabajo podrán indicar todo lo consultado al final, lo cual se les recomienda como optativo (la verdad es que luego se les olvidó).

Ejemplo

- (1) *El Socialista*, 15-4-1931.

CONSECUENCIAS DIDACTICAS

La presente experiencia la planteamos inicialmente (a nuestro nivel de profesorado) como un bello ensayo utópico que luego se convirtió en una clara y demostrable realidad.

¿Qué hemos aprendido los profesores de esta experiencia?

- a) Los alumnos aprenden muchísima más historia si la elaboran ellos mismos.
- b) Se pueden plantear perfectamente en el aula pautas elementales de investigación histórica.
- c) El factor tiempo fue nuestro mayor enemigo; programamos para quince días y luego pasaron veinte (piénsese que estos alumnos tienen dos horas de FH a la semana), por lo que tuvimos que hacer uso de las horas de Etica (dos semanales) y de dos sábados por la mañana.
- d) Olvidando el tiempo, creemos que conseguimos nuestro propósito: hacer posible la investigación histórica en el aula.

¿Qué han aprendido los alumnos de esta experiencia?

- a) A iniciarse en la investigación, así como en el contraste de información sobre los distintos contenidos, contrastando a su vez informaciones de distinta prensa.

(1) *El Socialista*, 15 de abril de 1931.

- b) Técnicas de trabajo y su práctica.
- c) Salir del aula y trabajar en otros «entornos culturales» a los que pierden ese miedo (creían que a la hemeroteca sólo podía ir gente que sabe mucho).
- d) Realizar trabajos de síntesis, observaciones detalladas (para su nivel) y esfuerzo por redactar su propio trabajo.
- e) Fabricarse —bajo nuestra dirección— sus propios conocimientos con el bagaje motivador que ello comporta.
- f) Empezar a considerar lo anticuado de la clase magistral y degustar otras maneras de hacer su propia actividad escolar.

I N V E S T I G A C I O N E S Y E X P E R I E N C I A S

ENCUESTA A PADRES SOBRE ELECCION DE CENTRO

CARACTERISTICAS TECNICAS

Suponiendo que los padres que habían tenido que elegir más recientemente el colegio de sus hijos, eran aquellos cuyos hijos cursaban 1.º de EGB, desarrollamos un planteamiento muestral partiendo del alumnado matriculado durante el curso en 1.º de EGB.

Los criterios muestrales utilizados han sido los siguientes:

1. *Ambito*: Nacional (península).
2. *Universo*: El universo efectivo de la muestra se delimitó a los padres que tuvieran algún hijo estudiando 1.º de EGB en el presente curso.
3. *Tamaño*: Teniendo en cuenta la población escolar matriculada en 1.º de EGB durante el presente curso, 720.507, el tamaño de la muestra se hizo en 1.400 encuestas.
4. *Error de muestreo*: $\pm 2,67$ por 100 para un nivel de confianza del 95 por 100.
5. *Estratificación*: Una vez delimitados el universo y tamaño de la muestra ésta fue estratificada en función de las siguientes variables muestrales:
 - Sexo del niño/a que cursa 1.º de EGB fijando un número de encuestas a cada sexo, con carácter proporcional, en función del peso de cada subpoblación en el conjunto de la población escolar.
 - *Tipo de centro*: Teniendo en cuenta la proporción de alumnos de 1.º de EGB según sexo, matriculados en centros de tipo público o privado.
 - *Región*: En función del peso del alumnado de 1.º de EGB en cada una de las 17 comunidades autónomas, agrupándolas posteriormente en las seis regiones subsiguientes:
 1. Galicia-Asturias-Cantabria.
 2. País Vasco-Rioja-Navarra.

3. Aragón-Cataluña.
4. Valencia-Murcia.
5. Andalucía-Extremadura.
6. Castilla/Mancha-Castilla/León-Madrid.

Además de estos criterios de estratificación muestral, se tuvo en cuenta, a la hora de determinar el número de encuestas a realizar, la siguiente variable:

- *Posibilidad de elección de centro:* Teniendo en cuenta el número de centros existentes en cada localidad, se trató de diversificar los puntos de muestreo y las encuestas en función de las posibilidades u opciones en la elección de centro, de acuerdo con la siguiente clasificación:
- Localidad con menos de dos centros mixtos o cuatro centros de un solo sexo.
 - Localidad con dos centros mixtos y/o dos centros masculinos y femeninos.
 - Localidad con tres centros mixtos o menos de quince de cualquier tipo.
 - Localidad con quince o más centros de cualquier tipo.

El resumen sintético de la muestra teórica proyectada aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO NÚM. 1

Muestra teórica. Número de encuestas a realizar según sexo, tipo de centro y región

Región	Público		Privado		Total		Total
	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	
Galicia	36	33	13	13	49	46	95
Asturias	13	12	6	6	19	18	37
Cantabria	6	5	4	4	10	9	19
Rioja	3	3	2	1	5	4	9
País Vasco	20	17	20	20	40	37	77
Navarra	5	4	3	4	8	8	16
Aragón	12	9	7	8	19	17	36
Cataluña	64	54	50	51	114	105	219
Baleares	8	6	5	6	13	12	25
Valencia	50	42	23	26	73	68	141
Murcia	18	16	4	6	22	22	44
Castilla-Mancha	23	21	5	6	28	27	55
Madrid	50	44	42	44	92	88	180
Andalucía	109	95	32	37	141	132	273
Canarias	24	21	6	6	30	27	57
Extremadura	15	13	3	5	18	18	36
Castilla-León	30	26	12	13	42	39	81
TOTAL	486	421	237	256	723	677	1.400

El muestreo, trabajo de campo y grabación fue realizado por el equipo EDIS entre mayo y julio de 1984. También colaboró EDIS en la elaboración del cuestionario, que luego enmaquetó y editó.

La tabulación que aquí se presenta ha sido diseñada por Carmen Martínez del Valle y obtenida por Antonio Taibo en el CIDE, usando el ordenador del Centro de Proceso de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

X3 TAMAÑO DEL MUNICIPIO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
X3		1	2	3	4	5	9	
	1	132	1	2	0	1	2	138
Menos de diez mil ...		14,6	2,0	0,9	0,0	1,1	3,1	9,9
	2	63	1	13	0	1	1	79
De diez a cincuenta mil		7,0	2,0	5,7	0,0	1,1	1,6	5,7
	3	268	9	38	13	15	17	360
De cincuenta a cien mil		29,7	17,6	16,5	25,5	16,3	26,0	25,9
	4	440	39	177	38	75	45	814
Cien a doscientas cincuenta mil ...		48,7	76,5	77,0	74,5	81,5	70,3	58,5
	9	0	1	0	0	0	0	1
NS/NC ...		0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
<i>Columna</i> ...		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL ...		64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X4 TAMAÑO DE LA REGION

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
X4		1	2	3	4	5	9	
	1	107	5	18	5	15	1	151
Galic., Astur., Cantabr.		11,8	9,8	7,8	9,8	16,3	1,6	10,8
	2	52	2	21	3	9	14	102
Vasca, Rioja ...		5,9	3,9	9,1	5,9	9,8	21,9	7,3
	3	148	12	67	16	15	16	274
Aragón, Catal., Balear.		16,4	23,5	29,1	31,4	16,3	25,0	19,7
	4	123	7	25	8	8	12	183
Valencia, Murcia ...		13,6	13,7	10,9	15,7	8,7	17,2	13,1
	5	277	21	44	0	8	14	364
Andal., Canar., Extrem.		30,7	41,2	19,1	0,0	8,7	21,9	26,1
	6	193	4	55	19	37	8	316
C. Mancha, C. León, Madrid ...		21,4	7,8	23,9	37,3	40,2	12,5	22,7
	9	2	0	0	0	0	0	2
NS/NC ...		0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
<i>Columna</i> ...		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL ...		64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X6 NUMEROS DE OPCIONES DE ELECCION DE CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X190 X6		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
1	Uno	54	0	2	0	0	1	57
2-3	...	6,0	0,0	0,9	0,0	0,0	1,6	4,1
4	Dos o tres	143	1	14	1	4	5	168
9	...	15,8	2,0	6,1	2,0	4,3	7,8	12,1
	Cuatro y más	705	50	214	50	88	59	1.166
	...	78,1	98,0	93,0	98,0	95,7	90,7	83,8
	NS/NC	1	0	0	0	0	0	1
	...	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
	<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
	TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X7 SEXO NIÑO DE 1.º EGB

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X190 X7		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
1	Varón	475	25	109	25	45	33	712
2	...	52,6	49,0	47,4	49,0	48,9	50,7	51,4
9	Mujer	427	26	121	26	47	32	679
	...	47,3	51,0	52,6	51,0	51,1	50,0	48,8
	NS/NC	1	0	0	0	0	0	1
	...	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
	<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
	TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X8 SEXO DE LA PERSONA ENCUESTADA

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X190 X8		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
1	Varón	275	9	74	9	31	22	420
2	...	30,5	17,6	32,3	17,6	33,7	33,8	30,2
9	Mujer	621	42	155	42	61	43	964
	...	68,8	82,4	67,4	82,4	66,3	67,2	69,3
	NS/NC	7	0	1	0	0	8	8
	...	0,8	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,6
	<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
	TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X9 EDAD DE LA PERSONA ENCUESTADA X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X190 X9		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	51	1	7	2	4	4	69
25 años o menos	...	5,6	2,0	3,0	3,9	4,3	6,3	5,0
	2	475	23	120	31	61	34	744
De 26 a 35 años	...	52,6	45,1	52,2	60,8	66,3	53,1	53,4
	3	324	21	93	13	22	24	497
De 36 a 45 años	...	35,9	41,2	40,4	25,5	23,9	36,9	35,7
	4	45	6	8	5	5	2	71
De 46 a 55 años	...	5,0	11,8	3,5	9,8	5,4	3,1	5,1
	5	5	0	1	0	0	1	7
55 años y más	...	0,6	0,0	0,4	0,0	0,0	1,6	0,5
	9	3	0	1	0	0	0	4
NS/NC	...	0,3	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,3
<i>Columna</i>	...	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	..	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X10 IMPORTANCIA DADA A INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X190 X10		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	15	0	0	0	0	2	17
Décimo lugar	...	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	3,1	1,2
	2	35	5	3	2	8	4	57
Noveno lugar	...	3,9	9,8	1,3	3,9	8,7	6,3	4,1
	3	50	2	12	1	8	2	75
Octavo lugar	...	5,5	3,9	5,2	2,0	8,7	3,1	5,4
	4	99	0	18	3	10	7	137
Séptimo lugar	...	11,0	0,0	7,8	5,9	10,9	10,7	9,8
	5	161	4	37	6	15	7	230
Sexto lugar	...	17,8	7,8	16,1	11,8	16,3	10,9	16,5
	6	150	8	38	8	17	8	229
Quinto lugar	...	16,6	15,7	16,5	15,7	18,5	12,5	16,5
	7	169	18	40	10	13	15	265
Cuarto lugar	...	18,7	35,3	17,4	19,6	14,1	23,4	19,0
	8	103	8	38	9	10	5	173
Tercer lugar	...	11,4	15,7	16,5	17,6	10,9	7,8	12,4
	9	76	4	25	5	7	6	123
Segundo lugar	...	8,4	7,8	10,9	9,8	7,6	9,4	8,8
	10	42	2	18	7	4	9	82
Primer lugar	...	4,7	3,9	7,8	13,7	4,3	14,1	5,9
	9	3	0	1	0	0	0	4
NS/NC	...	0,3	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,2
<i>Columna</i>	...	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	..	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X11 IMPORTANCIA DADA A LA
PROXIMIDAD O FACIL ACCESO
AL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X11 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
Décimo lugar	16 1,8	0 0,0	7 3,0	2 3,9	3 3,3	2 3,1	30 2,2
Noveno lugar	31 3,4	3 5,9	14 6,1	2 3,9	2 2,2	2 3,1	54 3,9
Octavo lugar	37 4,1	5 9,8	18 7,8	5 9,8	5 5,4	8 12,5	78 5,6
Séptimo lugar	84 9,3	10 19,6	27 11,7	4 7,8	4 4,3	6 9,4	135 9,7
Sexto lugar	115 12,7	7 13,7	32 13,9	10 19,6	8 8,7	12 18,8	184 13,2
Quinto lugar	161 17,8	9 17,6	30 13,0	3 5,9	18 19,6	9 13,8	230 16,5
Cuarto lugar	154 17,1	5 9,8	32 13,9	8 15,7	22 23,9	11 17,2	232 16,7
Tercer lugar	129 14,3	3 5,9	32 13,9	8 15,7	11 12,0	8 12,5	191 13,7
Segundo lugar	85 9,4	3 5,9	21 9,1	7 13,7	10 10,9	4 6,3	130 9,3
Primer lugar	88 9,7	6 11,8	17 7,4	2 3,9	8 8,7	3 4,7	124 8,9
NS/NC	3 0,3	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 1,1	0 0,0	4 0,2
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X12 IMPORTANCIA DADA A QUE TENGA COMEDOR X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X190 X12		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
1		274	12	79	5	31	17	418
Décimo lugar	...	30,3	23,5	34,3	9,8	33,7	26,6	30,0
2		117	9	40	6	12	9	193
Noveno lugar	...	13,0	17,6	17,4	11,8	13,0	14,1	13,9
3		139	9	25	8	15	9	205
Octavo lugar	...	15,4	17,6	10,9	15,7	16,3	14,1	14,7
4		79	9	23	8	10	7	136
Séptimo lugar	...	8,7	17,6	10,0	15,7	10,9	10,9	9,8
5		84	5	22	3	7	9	130
Sexto lugar	...	9,3	9,8	9,6	5,9	7,6	14,1	9,3
6		64	1	6	7	4	3	85
Quinto lugar	...	7,1	2,0	2,6	13,7	4,3	4,7	6,1
7		47	1	12	7	7	4	78
Cuarto lugar	...	5,2	2,0	5,2	13,7	7,6	6,3	5,6
8		39	1	11	2	2	2	57
Tercer lugar	...	4,3	2,0	4,8	3,9	2,2	1,6	4,1
9		32	2	9	2	2	3	50
Segundo lugar	...	3,5	3,9	3,9	3,9	2,2	4,7	3,6
10		19	2	3	2	1	2	29
Primer lugar	...	2,1	3,9	1,3	3,9	1,1	3,1	2,0
9		9	0	0	1	1	0	11
NS/NC	...	1,0	0,0	0,0	2,0	1,1	0,0	0,7
<i>Columna</i>	...	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	...	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X13 IMPORTANCIA DADA A LA ORGANIZACION INTERNA DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X13 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	16	0	2	0	1	4	23
Décimo lugar	1,8	0,0	0,9	0,0	1,1	6,3	1,7
2	44	0	8	1	4	2	59
Noveno lugar	4,9	0,0	3,5	2,0	4,3	3,1	4,2
3	56	0	4	1	2	3	66
Octavo lugar	6,2	0,0	1,7	2,0	2,2	4,7	4,7
4	70	2	15	1	5	4	97
Séptimo lugar	7,8	3,9	6,5	2,0	5,4	6,3	7,0
5	109	2	15	1	11	6	144
Sexto lugar	12,1	3,9	6,5	2,0	12,0	9,4	10,3
6	128	5	34	4	17	4	192
Quinto lugar	14,2	9,8	14,8	7,8	18,5	6,3	13,8
7	158	6	32	5	15	14	230
Cuarto lugar	17,5	11,8	13,9	9,8	16,3	21,9	16,5
8	144	18	41	14	21	12	250
Tercer lugar	15,9	35,3	17,8	27,5	22,8	18,8	18,0
9	114	13	38	7	9	12	193
Segundo lugar	12,6	25,5	16,5	13,7	9,8	18,4	13,9
10	60	5	41	17	7	4	134
Primer lugar	6,6	9,8	17,8	33,3	7,6	6,3	9,6
9	4	0	0	0	0	0	4
NS/NC	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X14 IMPORTANCIA DADA A QUE TENGA BUENOS PROFESORES X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X14 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	12	2	4	1	2	2	23
Décimo lugar	1,3	3,9	1,7	2,0	2,2	3,1	1,7
2	9	0	5	0	1	5	20
Noveno lugar	1,0	0,0	2,2	0,0	1,1	7,8	1,4
3	12	0	2	0	1	0	15
Octavo lugar	1,3	0,0	0,9	0,0	1,1	0,0	1,1
4	8	1	2	1	1	1	14
Séptimo lugar	0,9	2,0	0,9	2,0	1,1	1,6	1,0
5	15	0	6	1	0	0	22
Sexto lugar	1,7	0,0	2,6	2,0	0,0	0,0	1,6
6	24	0	5	0	0	1	30
Quinto lugar	2,7	0,0	2,2	0,0	0,0	1,6	2,2
7	39	2	9	2	4	4	60
Cuarto lugar	4,3	3,9	3,9	3,9	4,3	6,3	4,3
8	106	9	28	5	12	16	176
Tercer lugar	11,7	17,6	12,2	9,8	13,0	25,0	12,6
9	226	22	70	18	35	14	385
Segundo lugar	25,0	43,1	30,4	35,3	38,0	21,9	27,7
10	449	14	99	23	36	22	643
Primer lugar	49,7	27,5	43,0	45,1	39,1	38,8	46,2
9	3	1	0	0	0	0	4
NS/NC	0,3	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X15 IMPORTANCIA DADA A QUE SEA GRATUITO O, AL MENOS, BARATO X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X15 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
Décimo lugar	21 2,3	7 13,7	29 12,6	7 13,7	2 2,2	8 12,5	74 5,3
Noveno lugar	39 4,3	3 5,9	26 11,3	6 11,8	6 6,5	11 17,2	91 6,5
Octavo lugar	38 4,2	10 19,6	32 13,9	9 17,6	17 18,5	6 9,4	112 8,0
Séptimo lugar	88 9,7	7 13,7	21 9,1	5 9,8	12 13,0	3 4,7	136 9,8
Sexto lugar	91 10,1	3 5,9	26 11,3	3 5,9	12 13,0	6 9,2	141 10,1
Quinto lugar	98 10,9	6 11,8	20 8,7	4 7,8	5 5,4	4 6,3	137 9,8
Cuarto lugar	90 10,0	6 11,8	20 8,7	4 7,8	15 16,3	9 14,1	144 10,3
Tercer lugar	145 16,1	6 11,8	23 10,0	6 11,8	9 9,8	6 9,4	195 14,0
Segundo lugar	168 18,6	3 5,9	23 10,0	6 11,8	12 13,0	6 9,4	218 15,7
Primer lugar	120 13,3	0 0,0	10 4,3	1 2,0	1 1,1	6 9,4	138 9,9
NS/NC	5 0,5	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 0,0	0 0,0	6 0,4
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X16 IMPORTACION DADA AL TIPO
DE EDUCACION QUE SE DE EN EL

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X16 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	14	0	4	0	0	3	21
Décimo lugar	1,6	0,0	1,7	0,0	0,0	4,7	1,5
2	19	1	2	1	0	1	24
Noveno lugar	2,1	2,0	0,9	2,0	0,0	1,6	1,7
3	27	0	3	1	0	2	35
Octavo lugar	3,0	0,0	1,3	2,0	2,2	3,1	2,5
4	60	1	11	3	3	2	80
Séptimo lugar	6,6	2,0	4,8	5,9	3,3	3,1	5,7
5	53	3	8	1	4	5	74
Sexto lugar	5,9	5,9	3,5	2,0	4,3	7,8	5,3
6	80	1	19	6	10	4	120
Quinto lugar	8,9	2,0	8,3	11,8	10,9	6,3	8,6
7	108	7	33	3	5	4	160
Cuarto lugar	12,0	13,7	14,3	5,9	5,4	6,1	11,5
8	177	7	39	5	17	6	251
Tercer lugar	19,6	13,7	17,0	9,8	18,5	9,4	18,0
9	159	4	47	9	18	17	254
Segundo lugar	17,6	7,8	20,4	17,6	19,6	26,6	18,2
10	203	27	64	22	33	21	370
Primer lugar	22,5	52,9	27,8	43,1	35,9	32,8	26,6
9	3	0	0	0	0	0	3
NS/NC	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X17 IMPORTANCIA DADA A LA CLASE
DE GENTE QUE LLEVE SUS HIJOS
A EL

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X17 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
Décimo lugar	163 18,1	14 27,5	47 20,4	4 7,8	13 14,1	6 9,2	247 17,7
Noveno lugar	208 23,0	10 19,6	41 17,8	17 33,3	21 22,8	11 17,2	308 22,1
Octavo lugar	170 18,8	7 13,7	55 23,9	6 11,8	15 16,3	14 21,9	267 19,2
Séptimo lugar	100 11,1	5 9,8	21 9,1	4 7,8	17 18,5	8 12,5	155 11,1
Sexto lugar	95 10,5	7 13,7	19 8,3	11 21,6	10 10,9	6 9,4	148 10,6
Quinto lugar	52 5,8	3 5,9	9 3,9	2 3,9	3 3,3	5 7,8	74 5,3
Cuarto lugar	37 4,1	0 0,0	13 5,7	0 0,0	6 6,5	4 6,3	60 4,3
Tercer lugar	23 2,5	3 5,9	8 3,5	2 3,9	2 2,2	6 9,4	44 3,2
Segundo lugar	30 3,3	1 2,0	8 3,5	2 3,9	3 3,3	1 1,6	45 3,2
Primer lugar	19 2,1	1 2,0	9 3,9	3 5,9	1 1,1	4 6,3	37 2,7
NS/NC	6 0,6	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 0,0	0 0,0	7 0,5
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X18 IMPORTANCIA DADA A LAS
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
Y EXTRAESCOLARES

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X18 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	40	1	11	4	4	2	62
Décimo lugar	4,4	2,0	4,8	7,8	4,3	3,1	4,5
2	129	5	24	1	12	7	178
Noveno lugar	14,3	9,8	10,4	2,0	13,0	10,9	12,8
3	178	10	31	8	15	9	251
Octavo lugar	19,7	19,6	13,5	15,7	16,3	13,8	18,0
4	169	11	36	7	15	8	246
Séptimo lugar	18,7	21,6	15,7	13,7	16,3	12,5	17,7
5	113	10	46	7	20	11	207
Sexto lugar	12,5	19,6	20,0	13,7	21,7	17,2	14,9
6	87	10	33	8	15	10	163
Quinto lugar	9,6	19,6	14,3	15,7	16,3	15,6	11,7
7	77	2	23	3	4	9	118
Cuarto lugar	8,5	3,9	10,0	5,9	4,3	14,1	8,5
8	44	1	11	3	4	5	68
Tercer lugar	4,9	2,0	4,8	5,9	4,3	7,8	4,9
9	38	0	6	2	2	2	50
Segundo lugar	4,2	0,0	2,6	3,9	2,2	3,1	3,6
10	25	1	8	8	1	2	45
Primer lugar	2,8	2,0	3,5	15,7	1,1	3,1	3,2
9	3	0	1	0	0	0	4
NS/NC	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X19 IMPORTANCIA DADA A LA
TRADICION Y EL PRESTIGIO
DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X19 \ X190		X190					NS/NC 9	Total
		Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5		
	1	287	11	33	19	33	17	400
Décimo lugar	2	31,8	21,6	14,3	37,3	35,9	26,6	28,7
	2	207	10	50	5	23	5	300
Noveno lugar	3	22,9	19,6	21,7	9,8	25,0	7,6	21,6
	3	134	6	36	4	9	7	196
Octavo lugar	4	14,8	11,8	15,7	7,8	9,8	10,9	14,1
	4	72	1	35	5	9	8	130
Séptimo lugar	5	8,0	2,0	15,2	9,8	9,8	12,5	9,3
	5	72	9	19	2	9	6	117
Sexto lugar	6	8,0	17,6	8,3	3,9	9,8	9,4	8,4
	6	29	6	18	4	1	10	68
Quinto lugar	7	3,2	11,8	7,8	7,8	1,1	15,6	4,9
	7	28	5	9	4	1	3	50
Cuarto lugar	8	3,1	9,8	3,9	7,8	1,1	4,7	3,6
	8	23	1	13	3	2	1	43
Tercer lugar	9	2,5	2,0	5,7	5,9	2,2	1,6	3,1
	9	20	2	4	1	1	3	31
Segundo lugar	10	2,2	3,9	1,7	2,0	1,1	4,7	2,2
	10	22	0	13	3	3	4	45
Primer lugar	9	2,4	0,0	5,7	5,9	3,3	6,3	3,2
	9	9	0	0	1	1	1	12
NS/NC		1,0	0,0	0,0	2,0	0,0	1,6	0,9
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X20 CONSIDERA IMPORTANTES OTROS
ASPECTOS EN UN CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X20 \ X190		X190					NS/NC 9	Total
		Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5		
	1	796	46	199	46	77	57	1.221
Sí	2	88,2	90,2	86,5	90,2	83,7	87,7	87,7
	2	93	4	31	5	12	7	152
No	9	10,3	7,8	13,5	9,8	13,0	10,9	10,9
	9	14	1	0	0	3	1	19
NS/NC		1,6	2,0	0,0	0,0	3,3	2,6	1,4
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

**X21 PREFERENCIA RESPECTO A CENTRO
CON O SIN PARTICIPACION
DE LOS PADRES**

**X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO**

X21 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	136	10	43	7	12	12	220
Prefiere Centro con participación	15,1	19,6	18,7	13,7	13,0	18,8	15,8
2	748	41	185	44	79	52	1.149
Prefiere Centro sin participación	82,8	80,4	80,4	86,3	85,9	80,0	82,5
9	19	0	2	0	1	1	23
NS/NC	2,1	0,0	0,9	0,0	1,1	1,6	1,7
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

**X22 PREFERENCIA SOBRE EL TIPO
DE DISCIPLINA DEL CENTRO**

**X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO**

X22 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	208	21	70	5	12	12	328
Disciplina externa	23,0	41,2	30,4	9,8	13,0	18,8	23,6
2	666	30	156	46	78	52	1.028
Autodisciplina	73,8	58,8	67,8	90,2	84,8	80,0	73,9
9	29	0	4	0	2	1	36
NS/NC	3,2	0,0	1,7	0,0	2,2	1,6	2,6
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

**X23 PREFERENCIA SOBRE LA
AUTORIDAD EN EL CENTRO**

**X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO**

X23 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	81	7	34	8	6	8	144
Claramente directa ...	9,0	13,7	14,8	15,7	6,5	12,5	10,3
2	767	43	184	42	83	53	1.172
Director y profesores	84,9	84,3	80,0	82,4	90,2	81,5	84,2
9	55	1	12	1	3	4	76
NS/NC	6,1	2,0	5,2	2,0	3,3	6,3	5,5
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X24 QUIEN DEBE DECIDIR SOBRE
LA ADMISION DE LOS ALUMNOS

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X24 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
1	196	13	68	22	20	14	333	
Director	21,7	25,5	29,6	43,1	21,7	21,9	23,9	
2	143	12	53	2	16	16	242	
Consejo Dirección	15,8	23,5	23,0	3,9	17,4	25,0	17,4	
3	36	1	9	2	4	1	53	
Claustro profesores ...	4,0	2,0	3,9	3,9	4,3	1,6	3,8	
4	58	5	26	1	4	8	102	
Director y Consejo ...	6,4	9,8	11,3	2,0	4,3	12,5	7,3	
5	66	5	12	7	3	4	97	
Director y Claustro ...	7,3	9,8	5,2	13,7	3,3	6,3	7,0	
6	23	0	3	3	2	0	31	
Consejo y Claustro ...	2,5	0,0	1,3	5,9	2,2	0,0	2,2	
7	264	15	43	12	35	16	385	
Los tres	29,2	29,4	18,7	23,5	38,0	24,6	27,7	
9	117	0	16	2	8	6	149	
NS/NC	13,0	0,0	7,0	3,9	8,7	9,4	10,7	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X25 LA APROBACION DEL PRESUPUESTO
DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X25 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
1	100	4	37	16	12	2	171	
Director	11,1	7,8	16,1	31,4	13,0	3,1	12,3	
2	203	18	66	6	18	20	331	
Consejo Dirección	22,5	35,3	28,7	11,8	19,6	31,3	23,8	
3	25	2	2	2	3	1	35	
Claustro profesores ...	2,8	3,9	0,9	3,9	3,3	1,6	2,5	
4	81	5	29	9	7	15	146	
Director y Consejo ...	9,0	9,8	12,6	17,6	7,6	23,4	10,5	
5	53	4	12	4	1	5	79	
Director y Claustro ...	5,9	7,8	5,2	7,8	1,1	7,8	5,7	
6	37	0	7	2	0	1	47	
Consejo y Claustro ...	4,1	0,0	3,0	3,9	0,0	1,6	3,4	
7	246	17	51	10	37	13	374	
Los tres	27,2	33,3	22,2	19,6	40,2	20,0	26,9	
9	158	1	26	2	14	8	209	
NS/NC	17,5	2,0	11,3	3,9	15,2	12,5	15,0	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X26 ELABORACION DE LA
PROGRAMACION GENERAL DEL
CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X26 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
1	57	4	19	7	5	2	94	
Director	6,3	7,8	8,3	13,7	5,4	3,1	6,8	
2	93	11	41	3	9	13	170	
Consejo Dirección	10,3	21,6	17,8	5,9	9,8	20,3	12,2	
3	103	6	23	5	7	4	148	
Claustro profesores ...	11,4	11,8	10,0	9,8	7,6	6,3	10,6	
4	55	2	19	2	4	11	93	
Director y Consejo ...	6,1	3,9	8,3	3,9	4,3	17,2	6,7	
5	117	5	35	9	14	11	191	
Director y Claustro ...	13,0	9,8	15,2	17,6	15,2	17,2	13,7	
6	42	2	9	4	2	2	61	
Consejo y Claustro ...	4,7	3,9	3,9	7,8	2,2	3,1	4,4	
7	294	21	65	19	43	14	459	
Los tres	32,6	41,2	28,3	37,3	46,7	26,1	33,0	
9	142	0	19	2	8	5	176	
NS/NC	15,7	0,0	8,3	3,9	8,7	7,8	12,6	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X27 APROBACION DEL REGLAMENTO
DE REGIMEN INTERIOR

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X27 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
1	103	6	33	9	5	4	160	
Director	11,4	11,8	14,3	17,6	5,4	6,3	11,5	
2	117	13	46	6	7	15	204	
Consejo Dirección	13,0	25,5	20,0	11,8	7,6	23,4	14,7	
3	31	2	8	0	5	1	47	
Claustro profesores ...	3,4	3,9	3,5	0,0	5,4	1,6	3,4	
4	69	5	25	4	7	9	119	
Director y Consejo ...	7,6	9,8	10,9	7,8	7,6	14,1	8,5	
5	88	7	22	9	9	7	142	
Director y Claustro ...	9,7	13,7	9,6	17,6	9,8	10,9	10,2	
6	38	0	8	2	3	2	53	
Consejo y Claustro ...	4,2	0,0	3,5	3,9	3,3	3,1	3,8	
7	289	18	70	19	45	22	463	
Los tres	32,0	35,3	30,4	37,3	48,9	32,9	33,3	
9	168	0	18	2	11	5	204	
NS/NC	18,6	0,0	7,8	3,9	12,0	7,8	14,7	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X28 ELABORACION DE LOS CRITERIOS DE EVALUACION Y RECUPERACION

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X28	X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	30	0	9	2	4	0	45
Director		3,3	0,0	3,9	3,9	4,3	0,0	3,2
	2	43	2	7	1	2	4	59
Consejo Dirección		4,8	3,9	3,0	2,0	2,2	6,3	4,2
	3	280	28	89	17	31	26	471
Claustro profesores ...		31,0	54,9	38,7	33,3	33,7	40,6	33,8
	4	12	0	2	0	4	2	20
Director y Consejo ...		1,3	0,0	0,9	0,0	4,3	3,1	1,4
	5	147	6	38	17	15	7	230
Director y Claustro ...		16,3	11,8	16,5	33,3	16,3	10,9	16,5
	6	44	1	10	1	3	4	63
Consejo y Claustro ...		4,9	2,0	4,3	2,0	3,3	6,1	4,5
	7	234	14	55	11	28	17	359
Los tres		25,9	27,5	23,9	21,6	30,4	26,6	25,8
	9	113	0	20	2	5	5	145
NS/NC		12,5	0,0	8,7	3,9	5,4	7,8	10,4
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X29 TIPO DE EDUCACION QUE
RECIBIRIAN EN EL CENTRO IDEAL

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X29 \ X190	X190							Total
	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC		
	1	2	3	4	5	9		
Integral 1	192	9	51	20	24	12	308	
Integral 2	21,3	17,6	22,2	39,2	26,1	18,8	22,1	
Tradicional 3	29	2	7	1	1	2	42	
Tradicional 4	3,2	3,9	3,0	2,0	1,1	3,1	3,0	
Liberal 5	154	4	20	4	11	4	197	
Liberal 6	17,1	7,8	8,7	7,8	12,0	6,3	14,2	
Cristiana 7	13	2	31	3	6	4	59	
Cristiana 8	1,4	3,9	13,5	5,9	6,5	6,3	4,2	
Laica y aconfesional ... 9	16	0	3	0	2	2	23	
Laica y aconfesional ... 10	1,8	0,0	1,3	0,0	2,2	3,1	1,7	
Práctica y activa 1	133	24	21	11	10	9	208	
Práctica y activa 2	14,7	47,1	9,1	21,6	10,9	13,9	14,9	
Científica human. 3	16	1	5	1	3	0	26	
Científica human. 4	1,8	2,0	2,2	2,0	3,3	0,0	1,9	
Participativa 5	45	3	9	2	6	4	69	
Participativa 6	5,0	5,9	3,9	3,9	6,5	6,3	5,0	
Autoritaria 7	20	1	7	0	1	1	30	
Autoritaria 8	4,8	3,9	7,4	7,8	4,3	6,3	5,3	
Otras 9	43	2	17	4	4	4	74	
Otras 10	2,2	2,0	3,0	0,0	1,1	1,6	2,2	
NS/NC 1	242	3	59	5	24	23	356	
NS/NC 2	26,8	5,9	25,7	9,8	26,1	35,9	25,6	
Columna	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X30 NECESIDAD DE DAR FORMACION
INTELLECTUAL

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X30 \ X190	X190							Total
	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC		
	1	2	3	4	5	9		
Sí 1	870	51	226	51	90	63	1.351	
Sí 2	96,3	100,0	98,3	100,0	97,8	96,9	97,1	
No 3	6	0	3	0	1	1	11	
No 4	0,7	0,0	1,3	0,0	1,1	1,6	0,8	
NS/NC 5	27	0	1	0	1	1	30	
NS/NC 6	3,0	0,0	0,4	0,0	1,1	1,6	2,2	
Columna	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X31 IMPORTANCIA DE LA FORMACION INTELLECTUAL X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X31 \ X190	X190							Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5	NS/NC 9		
Mucha	1	553	44	154	35	49	38	873
		61,2	86,3	67,0	68,6	53,3	59,4	62,7
Bastante	2	252	7	58	16	31	19	383
		27,9	13,7	25,2	31,4	33,7	29,2	27,5
Regular	3	68	0	11	0	10	4	93
		7,5	0,0	4,8	0,0	10,9	6,3	6,7
Poca	4	7	0	3	0	2	1	13
		0,8	0,0	1,3	0,0	2,2	1,6	0,9
Ninguna	5	7	0	4	0	0	2	13
		0,8	0,0	1,7	0,0	0,0	3,1	0,9
NS/NC	9	16	0	0	0	0	1	17
		1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	1,2
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X32 NECESIDAD DE DAR FORMACION CIVICA X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X32 \ X190	X190							Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5	NS/NC 9		
Sí	1	871	51	225	51	92	63	1.353
		96,5	100,0	97,8	100,0	100,0	96,9	97,2
No	2	14	0	3	0	0	1	18
		1,6	0,0	1,3	0,0	0,0	1,6	1,3
NS/NC	9	18	0	2	0	0	1	21
		2,0	0,0	0,9	0,0	0,0	1,6	1,5
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X33 IMPORTANCIA DE LA FORMACION CIVICA X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X33 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
Mucha	1 381 42,2	26 51,0	120 52,2	22 43,1	48 52,2	22 34,4	619 44,5
Bastante	2 369 40,9	21 41,2	84 36,5	23 45,1	33 35,9	30 46,1	560 40,2
Regular	3 102 11,3	3 5,9	16 7,0	6 11,8	10 10,9	8 12,5	145 10,4
Poca	4 17 1,9	1 2,0	7 3,0	0 0,0	1 1,1	4 6,3	30 2,2
Ninguna	5 14 1,6	0 0,0	2 0,9	0 0,0	0 0,0	0 0,0	16 1,1
NS/NC	9 20 2,2	0 0,0	1 0,4	0 0,0	0 0,0	1 1,6	22 1,6
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X34 NECESIDAD DE DAR FORMACION MORAL X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X34 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
Sí	1 198 88,4	49 96,1	221 96,1	47 92,2	84 91,3	61 93,8	1.260 90,5
No	2 67 7,4	1 2,0	5 2,2	3 5,9	5 5,4	2 3,1	83 6,0
NS/NC	9 38 4,2	1 2,0	4 1,7	1 2,0	3 3,3	2 3,1	49 3,5
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X35 IMPORTANCIA DE LA FORMACION MORAL X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X35 \ X190	X190							Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5	NS/NC 9		
Mucha	1	272	22	108	21	34	23	480
		30,1	43,1	47,0	41,2	37,0	35,9	34,5
Bastante	2	323	23	83	21	31	24	505
		35,8	45,1	36,1	41,2	33,7	36,9	36,3
Regular	3	153	4	24	4	19	10	214
		16,9	7,8	10,4	7,8	20,7	15,6	15,4
Poca	4	85	0	10	2	3	6	106
		9,4	0,0	4,3	3,9	3,3	9,4	7,6
Ninguna	5	46	1	3	2	4	1	57
		5,1	2,0	1,3	3,9	4,3	1,6	4,1
NS/NC	9	24	1	2	1	1	1	30
		2,7	2,0	0,9	2,0	1,1	1,6	2,2
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X36 NECESIDAD DE LA FORMACION ESTETICA, EXPRESIVIDAD Y CREATIVIDAD X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X36 \ X190	X190							Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5	NS/NC 9		
Sí	1	847	51	218	51	89	64	1.320
		93,8	100,0	94,8	100,0	96,7	98,4	94,8
No	2	22	0	7	0	2	0	31
		2,4	0,0	3,0	0,0	2,2	0,0	2,2
NS/NC	9	34	0	5	0	1	1	41
		3,8	0,0	2,2	0,0	1,1	1,6	2,9
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X37 IMPORTANCIA FORMACION
ESTETICA, EXPRESIVIDAD
Y CREATIVIDAD

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X37 \ X190	X190							Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5	NS/NC 9		
1	365	26	97	28	38	28	582	
Mucha	40,4	51,0	42,2	54,9	41,3	43,8	41,8	
2	330	16	78	19	40	22	505	
Bastante	36,5	31,4	33,9	37,3	43,5	33,8	36,3	
3	96	7	29	2	11	4	149	
Regular	10,6	13,7	12,6	3,9	12,0	6,3	10,7	
4	50	1	8	2	2	4	67	
Poca	5,5	2,0	3,5	3,9	2,2	6,3	4,8	
5	42	1	16	0	1	6	66	
Ninguna	4,7	2,0	7,0	0,0	1,1	9,4	4,7	
9	20	0	2	0	0	1	23	
NS/NC	2,2	0,0	0,9	0,0	0,0	1,6	1,7	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X38 NECESIDAD DE LA FORMACION
RELIGIOSA

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X38 \ X190	X190							Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5	NS/NC 9		
1	610	50	211	36	53	52	1.012	
Sí	67,6	98,0	91,7	70,6	57,6	80,0	72,7	
2	232	1	13	11	26	8	291	
No	25,7	2,0	5,7	21,6	28,3	12,5	20,9	
9	61	0	6	4	13	5	89	
NS/NC	6,8	0,0	2,6	7,8	14,1	7,8	6,4	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X39 IMPORTANCIA DE LA FORMACION RELIGIOSA X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X39 \ X190	X190							Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5	NS/NC 9		
Mucha	124 13,7	15 29,4	85 37,0	6 11,8	5 5,4	14 21,5	249 17,9	
Bastante	199 22,0	20 39,2	62 27,0	16 31,4	21 22,8	15 23,4	333 23,9	
Regular	194 21,5	13 25,5	44 19,1	10 19,6	23 25,0	12 18,8	296 21,3	
Poca	116 12,8	1 2,0	20 8,7	6 11,8	18 19,6	13 20,3	174 12,5	
Ninguna	234 25,9	2 3,9	16 7,0	11 21,6	21 22,8	9 14,1	293 21,0	
NS/NC	36 4,0	0 0,0	3 1,3	2 3,9	4 4,3	2 3,1	47 3,4	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X40 EXISTE ALGUNA CONDICION INDISPENSABLE PARA ELEGIR UN CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X40 \ X190	X190							Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5	NS/NC 9		
Sí	388 43,0	16 31,4	95 41,3	23 45,1	38 41,3	25 39,1	585 42,0	
No	396 43,9	30 58,8	120 52,2	22 43,1	48 52,2	28 43,8	644 46,3	
NS/NC	119 13,2	5 9,8	15 6,5	6 11,8	6 6,5	12 18,4	163 11,7	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X41 EXISTE ALGUNA CONDICION
PARA RECHAZAR UN CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X41 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	392	18	99	15	33	27	584
Sí	43,4	35,3	43,0	29,4	35,9	42,2	42,0
2	363	28	104	24	43	23	585
No	40,2	54,9	45,2	47,1	46,7	35,3	42,0
9	148	5	27	12	16	15	223
NS/NC	16,4	9,8	11,7	23,5	17,4	23,4	16,0
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X45 UBICACION DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X45 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	396	22	100	14	32	23	587
Misma localidad	43,9	43,1	43,5	27,5	34,8	35,9	42,2
2	429	24	92	24	41	24	634
Mismo barrio	47,5	47,1	40,0	47,1	44,6	37,5	45,5
3	64	4	32	10	17	16	143
Otra localidad o barrio	7,1	7,8	13,9	19,6	18,5	24,7	10,3
9	14	1	6	3	2	2	28
NS/NC	1,6	2,0	2,6	5,9	2,2	3,1	2,0
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X46 DISTANCIA EN METROS
DEL DOMICILIO AL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X46 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
De 0 a 1.500 m.	1 472	17	88	16	46	24	663	
	52,3	33,3	38,3	31,4	50,0	37,5	47,6	
De 1.500 a 3.000 m.	2 90	9	39	6	23	9	176	
	10,0	17,6	17,0	11,8	25,0	13,9	12,6	
De 3.001 a 6.000 m.	3 25	5	16	2	3	8	59	
	2,8	9,8	7,0	3,9	3,3	12,5	4,2	
De 6.001 a 12.000 m.	4 7	1	7	7	2	1	25	
	0,8	2,0	3,0	13,7	2,2	1,6	1,8	
De 12.001 a 20.000 m.	5 13	0	7	1	3	3	27	
	1,4	0,0	3,0	2,0	3,3	4,7	1,9	
De 20.001 a 99.099 m.	6 3	0	1	0	1	0	5	
	0,3	0,0	0,4	0,0	1,1	0,0	0,4	
NS/NC	9 293	19	72	19	14	20	437	
	32,4	37,3	31,3	37,3	15,2	31,3	31,4	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X47 COMO VA SU HIJO NORMALMENTE AL COLEGIO X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X47 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
A pie	1 771	33	151	33	64	41	1.093	
	85,4	64,7	65,7	64,7	69,6	64,1	78,5	
Transporte escolar	2 34	8	29	12	17	11	111	
	3,8	15,7	12,6	23,5	18,5	17,0	8,0	
Vehículo colectivo	3 13	0	7	2	1	0	23	
	1,4	0,0	3,0	3,9	1,1	0,0	1,7	
Vehículo privado	4 76	10	41	4	10	13	154	
	8,4	19,6	17,8	7,8	10,9	20,3	11,1	
Otros	5 9	0	1	0	0	0	10	
	1,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,7	
NS/NC	9 0	0	1	0	0	0	1	
	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,1	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0	

X48 TIENE EL CENTRO COMEDOR ESCOLAR

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X48 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
No	1	465 51,5	10 19,6	83 36,1	24 47,1	46 50,0	29 45,3	657 47,2
Sí	2	394 43,6	40 78,4	141 61,3	27 52,9	46 50,0	32 49,2	680 48,9
NS/NC	9	44 4,9	1 2,0	6 2,6	0 0,0	0 0,0	4 6,3	55 4,0
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,6	4,6	100,0

X49 FRECUENCIA DEL USO DEL COMEDOR ESCOLAR

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X49 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
Diariamente	1	69 15,8	8 19,5	28 19,0	14 51,9	17 37,0	10 27,8	146 19,9
Algunas veces	2	35 8,0	4 9,8	12 8,2	3 11,1	6 13,0	3 8,3	63 8,6
Excepcionalmente	3	190 43,4	23 56,1	67 45,6	10 37,0	20 43,5	12 33,3	322 43,8
NS/NC	9	144 32,9	6 14,6	40 27,2	0 0,0	3 6,5	11 30,6	204 27,8
<i>Columna</i>		438	41	147	27	46	36	735
TOTAL		59,6	5,6	20,0	3,7	6,3	4,9	100,0

X50 CLASE SOCIAL DE COMPAÑEROS
DE SU HIJO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X50 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
Muy distintas	1 204 22,5	7 13,7	70 30,4	6 11,8	12 13,0	15 23,0	313 22,5	
Superior a la nuestra .	2 10 1,1	4 7,8	5 2,2	3 5,9	2 2,2	1 1,6	25 1,8	
La mayoría semejante.	3 644 71,3	40 78,4	148 64,3	40 78,4	76 82,6	48 75,0	996 71,6	
La mayoría inferior ..	4 24 2,7	0 0,0	2 0,9	1 2,0	0 0,0	1 1,6	28 2,0	
NS/NC	9 22 2,4	0 0,0	5 2,2	1 2,0	2 2,2	0 0,0	30 2,2	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0	

X51 REPUTACION DEL COLEGIO
DE SU HIJO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X51 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
Muy buena	1 112 12,4	31 60,8	80 34,8	8 15,7	15 16,3	23 35,9	269 19,3	
Buena	2 495 54,8	18 35,3	126 54,8	33 64,7	49 53,3	27 42,2	748 53,7	
Normal	3 273 30,2	1 2,0	18 7,8	9 17,6	25 27,2	13 20,0	339 24,4	
Mala	4 14 1,6	1 2,0	4 1,7	0 0,0	1 1,1	0 0,0	20 1,4	
Muy mala	5 1 0,1	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 0,1	
NS/NC	9 8 0,9	0 0,0	2 0,9	1 2,0	2 2,2	2 3,1	15 1,1	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0	

X52 QUIEN DECIDE LA ADMISION
DE LOS ALUMNOS

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X52 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
1	368	30	126	28	45	20	617	
Director	40,8	58,8	54,8	54,9	48,9	31,3	44,3	
2	114	7	28	4	12	9	174	
Consejo de Dirección .	12,6	13,7	12,2	7,8	13,0	14,1	12,5	
3	21	2	2	3	1	1	30	
Claustro de profesores.	2,3	3,9	0,9	5,9	1,1	1,6	2,2	
4	49	4	14	5	6	9	87	
Director y Consejo ...	5,4	7,8	6,1	9,8	6,5	14,1	6,3	
5	58	2	6	2	2	5	75	
Director y Claustro ...	6,4	3,9	2,6	3,9	2,2	7,8	5,4	
6	6	1	2	0	1	2	12	
Consejo y Claustro ...	0,7	2,0	0,9	0,0	1,1	3,1	0,9	
7	81	2	5	2	10	9	109	
Los tres	9,0	3,9	2,2	3,9	10,9	13,9	7,8	
9	206	3	47	7	15	10	288	
NS/NC	22,8	5,9	20,4	13,7	16,3	15,6	20,7	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0	

X53 QUIEN DECIDE LA APROBACION
DE LOS PRESUPUESTOS
DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X53 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
1	160	11	58	20	21	7	277	
Director	17,7	21,6	25,2	39,2	22,8	10,9	19,9	
2	174	13	67	3	15	13	285	
Consejo de Dirección.	19,3	25,5	29,1	5,9	16,3	20,3	20,5	
3	21	1	2	1	2	0	27	
Claustro de profesores.	2,3	2,0	0,9	2,0	2,2	0,0	1,9	
4	74	6	22	9	10	10	131	
Director y Consejo ...	8,2	11,8	9,6	17,6	10,9	15,6	9,4	
5	42	2	8	4	1	4	61	
Director y Claustro ...	4,7	3,9	3,5	7,8	1,1	6,3	4,4	
6	13	1	1	1	1	1	18	
Consejo y Claustro ...	1,4	2,0	0,4	2,0	1,1	1,6	1,3	
7	80	3	7	3	17	10	120	
Los tres	8,9	5,9	3,0	5,9	18,5	15,3	8,6	
9	339	14	65	10	25	20	473	
NS/NC	37,5	27,5	28,3	19,6	27,2	31,3	34,0	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0	

X54 LA ELABORACION DE LA
PROGRAMACION GENERAL
DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X54 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	93	8	41	14	10	3	169
Director	10,3	15,7	17,8	27,5	10,9	4,7	12,1
2	80	5	41	3	11	8	148
Consejo de Dirección .	8,9	9,8	17,8	5,9	12,0	12,5	10,6
3	82	6	10	3	4	4	109
Claustro de profesores.	9,1	11,8	4,3	5,9	4,3	6,1	7,8
4	51	4	20	3	7	10	95
Director y Consejo ...	5,6	7,8	8,7	5,9	7,6	15,6	6,8
5	137	6	33	10	12	11	209
Director y Claustro ...	15,2	11,8	14,3	19,6	13,0	17,2	15,0
6	37	1	5	1	1	1	46
Consejo y Claustro ...	4,1	2,0	2,2	2,0	1,1	1,6	3,3
7	123	3	20	10	23	10	189
Los tres	13,6	5,9	8,7	19,6	25,0	15,6	13,6
9	300	18	60	7	24	18	427
NS/NC	33,2	35,3	26,1	13,7	26,1	28,1	30,7
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X55 QUIEN DECIDE LA APROBACION
DEL REGLAMENTO DE REGIMEN
INTERNO DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X55 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	126	8	58	17	15	4	228
Director	14,0	15,7	25,2	33,3	16,3	6,3	16,4
2	102	8	41	2	10	8	171
Consejo de Dirección .	11,3	15,7	17,8	3,9	10,9	12,3	12,3
3	45	1	2	1	1	1	51
Claustro de profesores.	5,0	2,0	0,9	2,0	1,1	1,6	3,7
4	65	3	22	7	4	6	107
Director y Consejo ...	7,2	5,9	9,6	13,7	4,3	9,4	7,7
5	89	6	20	11	4	6	136
Director y Claustro ...	9,9	11,8	8,7	21,6	4,3	9,4	9,8
6	24	1	2	1	2	1	31
Consejo y Claustro ...	2,7	2,0	0,9	2,0	2,2	1,6	2,2
7	114	5	16	5	29	17	186
Los tres	12,6	9,8	7,0	9,8	31,5	26,6	13,4
9	338	19	69	7	27	22	482
NS/NC	37,4	37,3	30,0	13,7	29,3	34,4	34,6
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X56 QUIEN HACE LA ELABORACION DE LOS CRITERIOS DE EVALUACION Y RECUPERACION X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X56 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
Director	52 5,8	0 0,0	21 9,1	6 11,8	5 5,4	2 3,1	86 6,2
Consejo de Dirección .	27 3,0	3 5,9	7 3,0	0 0,0	2 2,2	3 4,7	42 3,0
Claustro de profesores.	294 32,6	23 45,1	69 30,0	10 19,6	27 29,3	18 28,1	441 31,7
Director y Consejo ...	6 0,7	0 0,0	4 1,7	1 2,0	1 1,1	1 1,6	13 0,9
Director y Claustro ...	185 20,5	10 19,6	38 16,5	21 41,2	18 19,6	14 21,9	286 20,5
Consejo y Claustro ...	19 2,1	0 0,0	13 5,7	3 5,9	8 8,7	1 1,6	44 3,2
Los tres	90 10,0	3 5,9	26 11,3	4 7,8	21 22,8	13 20,3	157 11,3
NS/NC	230 25,5	12 23,5	52 22,6	6 11,8	10 10,9	13 20,3	323 23,2
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392

X57 EXISTE ALG OQUE CARACTERICE EL TIPO DE EDUCACION DEL CENTRO X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X57 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
No	653 72,3	31 60,8	109 47,4	32 62,7	46 50,0	32 50,0	903 64,9
Sí	77 8,5	12 23,5	85 37,0	16 31,4	29 31,5	13 20,3	232 16,7
NS/NC	173 19,2	8 15,7	36 15,7	3 5,9	17 18,5	20 30,8	257 18,5
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X61 GRADO CONTENIDO DE LAS
INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190 X61		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	54	0	3	3	7	1	68
Muy descontento		6,0	0,0	1,3	5,9	7,6	1,6	4,9
	2	207	0	15	2	20	5	249
Descontento		22,9	0,0	6,5	3,9	21,7	7,6	17,9
	3	91	1	18	3	11	5	129
Indiferente		10,1	2,0	7,8	5,9	12,0	7,8	9,3
	4	459	21	135	28	41	40	724
Contento		50,8	41,2	58,7	54,9	44,6	62,5	52,0
	5	72	29	55	15	11	14	196
Muy contento		8,0	56,9	23,9	29,4	12,0	21,9	14,1
	9	20	0	4	0	2	0	26
NS/NC		2,2	0,0	1,7	0,0	2,2	0,0	1,9
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X62 GRADO CONTENIDO DE LA
PROXIMIDAD DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190 X62		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	15	0	5	1	3	2	26
Muy descontento		1,7	0,0	2,2	2,0	3,3	3,1	1,9
	2	62	4	23	3	7	7	106
Descontento		6,9	7,8	10,0	5,9	7,6	10,9	7,6
	3	63	3	18	6	9	5	104
Indiferente		7,0	5,9	7,8	11,8	9,8	7,8	7,5
	4	405	17	99	30	41	28	620
Contento		44,9	33,3	43,0	58,8	44,6	43,8	44,5
	5	348	27	83	11	32	22	523
Muy contento		38,5	52,9	36,1	21,6	34,8	33,8	37,6
	9	10	0	2	0	0	1	13
NS/NC		1,1	0,0	0,9	0,0	0,0	1,6	0,9
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X63 GRADO CONTENIDO
DE QUE TENGA COMEDOR

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190 X63		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
Muy descontento	1	61	0	4	0	3	3	71
		6,8	0,0	1,7	0,0	3,3	4,7	5,1
Descontento	2	65	3	19	3	5	3	98
		7,2	5,9	8,3	5,9	5,4	4,7	7,0
Indiferente	3	420	27	114	15	51	29	656
		46,5	52,9	49,6	29,4	55,4	45,3	47,1
Contento	4	159	13	56	21	19	16	284
		17,6	25,5	24,3	41,2	20,7	25,0	20,4
Muy contento	5	100	7	23	10	12	8	160
		11,1	13,7	10,0	19,6	13,0	12,3	11,5
NS/NC	9	98	1	14	2	2	6	123
		10,9	2,0	6,1	3,9	2,2	9,4	8,8
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X64 GRADO CONTENIDO
DE LA ORGANIZACION INTERNA

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190 X64		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
Muy descontento	1	10	0	1	1	0	0	12
		1,1	0,0	0,4	2,0	0,0	0,0	0,9
Descontento	2	78	1	10	5	11	0	105
		8,6	2,0	4,3	9,8	12,0	0,0	7,5
Indiferente	3	74	1	8	5	7	3	98
		8,2	2,0	3,5	9,8	7,6	4,7	7,0
Contento	4	585	16	138	27	50	36	852
		64,8	31,4	60,0	52,9	54,3	56,3	61,2
Muy contento	5	115	33	69	13	24	24	278
		12,7	64,7	30,0	25,5	26,1	36,9	20,0
NS/NC	9	41	0	4	0	0	2	47
		4,5	0,0	1,7	0,0	0,0	3,1	3,4
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X65 GRADO CONTENTO
DE LOS PROFESORES

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X65 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
Muy descontento	1 0,8	1 2,0	1 0,4	0 0,0	0 0,0	0 0,0	9 0,6	
Descontento	2 4,0	1 2,0	4 1,7	2 3,9	7 7,6	0 0,0	50 3,6	
Indiferente	3 2,8	0 0,0	5 2,2	2 3,9	4 4,3	0 0,0	36 2,6	
Contento	4 63,0	11 21,6	120 52,2	26 51,0	51 55,4	35 54,7	812 58,3	
Muy contento	5 28,1	38 74,5	97 42,2	21 41,2	30 32,6	30 46,1	470 33,8	
NS/NC	9 1,3	0 0,0	3 1,3	0 0,0	0 0,0	0 0,0	15 1,1	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0	

X66 GRADO CONTENTO CON
LA GRATUIDAD

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X66 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
Muy descontento	1 0,2	2 3,9	1 0,4	8 15,7	3 3,3	3 4,7	19 1,4	
Descontento	2 0,9	7 13,7	28 12,2	9 17,6	10 10,9	10 15,6	72 5,2	
Indiferente	3 3,9	6 11,8	36 15,7	11 21,6	10 10,9	10 15,6	108 7,8	
Contento	4 39,3	27 52,9	110 47,8	17 33,3	53 57,6	29 45,3	591 42,5	
Muy contento	5 54,7	9 17,6	50 21,7	4 7,8	15 16,3	13 20,0	585 42,0	
NS/NC	9 1,0	0 0,0	5 2,2	2 3,9	1 1,1	0 0,0	17 1,2	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0	

X67 GRADO CONTENIDO DEL TIPO DE EDUCACION DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X67 \ X190	X190							Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5	NS/NC 9		
Muy descontento	1	6	0	0	0	0	6	
	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	
Descontento	2	43	0	5	2	8	59	
	4,8	0,0	2,2	3,9	8,7	1,6	4,2	
Indiferente	3	42	0	9	4	1	57	
	4,7	0,0	3,9	7,8	1,1	1,6	4,1	
Contento	4	608	14	128	25	57	870	
	67,3	27,5	55,7	49,0	62,0	59,4	62,5	
Muy contento	5	184	37	85	19	26	376	
	20,4	72,5	37,0	37,3	28,3	38,4	27,0	
NS/NC	9	20	0	3	1	0	24	
	2,2	0,0	1,3	2,0	0,0	0,0	1,7	
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	1.392	
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	100,0	

X68 GRADO CONTENIDO CON LA CLASE DE GENTE QUE LLEVE SUS HIJOS AL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X68 \ X190	X190							Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5	NS/NC 9		
Muy descontento	1	6	0	0	0	0	6	
	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	
Descontento	2	29	1	2	2	1	35	
	3,2	2,0	0,9	3,9	1,1	0,0	2,5	
Indiferente	3	243	15	48	10	21	351	
	26,9	29,4	20,9	19,6	22,8	21,5	25,2	
Contento	4	484	27	137	32	58	777	
	53,6	52,9	59,6	62,7	63,0	60,9	55,8	
Muy contento	5	106	8	39	7	12	183	
	11,7	15,7	17,0	13,7	13,0	17,2	13,1	
NS/NC	9	35	0	4	0	1	40	
	3,9	0,0	1,7	0,0	0,0	1,6	2,9	
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	1.392	
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	100,0	

X69 GRADO CONTENTO CON LAS
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190 X69		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	33	0	2	2	6	0	43
Muy descontento		3,7	0,0	0,9	3,9	6,5	0,0	3,1
	2	162	3	19	7	12	6	209
Descontento		17,9	5,9	8,3	13,7	13,0	9,4	15,0
	3	164	5	33	4	13	4	223
Indiferente		18,2	9,8	14,3	7,8	14,1	6,3	16,0
	4	396	32	121	26	47	36	658
Contento		43,9	62,7	52,6	51,0	51,1	55,3	47,3
	5	102	11	50	12	13	17	205
Muy contento		11,3	21,6	21,7	23,5	14,1	26,6	14,7
	9	46	0	5	0	1	2	54
NS/NC		5,1	0,0	2,2	0,0	1,1	3,1	3,9
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X70 GRADO CONTENTO CON LA
TRADICION Y EL PRESTIGIO
DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190 X70		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	11	0	0	0	1	0	12
Muy descontento		1,2	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,9
	2	29	0	2	1	3	0	35
Descontento		3,2	0,0	0,9	2,0	3,3	0,0	2,5
	3	327	4	42	14	37	12	436
Indiferente		36,2	7,8	18,3	27,5	40,2	18,4	31,3
	4	405	21	136	30	39	35	666
Contento		44,9	41,2	59,1	58,8	42,4	54,7	47,8
	5	87	26	48	5	10	17	193
Muy contento		9,6	51,0	20,9	9,8	10,9	26,6	13,9
	9	44	0	2	1	2	1	50
NS/NC		4,9	0,0	0,9	2,0	2,2	1,6	3,6
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X71 GRADO DE CONTENTO
CON EL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X71 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
Muy descontento	1 0,6	5 2,0	1 0,9	2 3,9	2 0,0	0 0,0	10 0,7
Descontento	2 3,5	32 2,0	1 1,3	3 2,0	1 3,3	3 0,0	40 2,9
Indiferente	3 19,3	174 2,0	1 8,7	20 17,6	9 23,9	22 12,5	234 16,8
Contento	4 58,1	525 37,3	19 55,7	128 58,8	30 56,5	52 50,8	787 56,5
Muy contento	5 15,3	138 56,9	29 30,0	69 17,6	9 14,1	13 32,8	279 20,0
NS/NC	9 3,2	29 0,0	0 3,5	8 0,0	0 2,2	2 4,7	42 3,0
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X72 QUIEN TOMA LAS DECISIONES
SOBRE EL COLEGIO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X72 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
Marido	1 5,8	52 0,0	0 2,2	5 2,0	1 2,2	2 4,7	63 4,5
Mujer	2 10,7	97 2,0	1 11,7	27 11,8	6 10,9	10 6,3	145 10,4
Ambos	3 81,9	740 98,0	50 83,5	192 86,3	44 37,0	80 84,7	1.161 83,4
Otros	4 0,8	7 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 1,6	8 0,6
NS/NC	9 0,8	7 0,0	0 2,6	6 0,0	0 0,0	2 3,1	15 1,1
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X37 CONSIDERO OTRAS OPINIONES
PARA LA ELECCION DEL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X73 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
No, a nadie 1	591 65,4	33 64,7	135 58,7	20 39,2	52 56,5	26 40,0	857 61,6	
Sí, amigos 2	113 12,5	3 5,9	36 15,7	12 23,5	20 21,7	14 21,9	198 14,2	
Sí, compañ. de trabajo. 3	27 3,0	1 2,0	7 3,0	1 2,0	3 3,3	3 4,7	42 3,0	
Sí, familiares 4	53 5,9	5 9,8	17 7,4	4 7,8	5 5,4	9 14,1	93 6,7	
Sí, vecinos 5	37 4,1	1 2,0	9 3,9	3 5,9	5 5,4	5 7,8	60 4,3	
Sí, conocidos 6	26 2,9	6 11,8	7 3,0	4 7,8	2 2,2	1 1,6	46 3,3	
Sí, conocidos relaciona- dos con la educación 7	38 4,2	2 3,9	12 5,2	6 11,8	5 5,4	4 6,3	67 4,8	
Sí, personas relaciona- dos con la Iglesia .. 8	3 0,0	0 0,0	5 2,2	0 0,0	0 0,0	2 3,1	10 0,7	
NS/NC 9	15 1,7	0 0,0	2 0,9	1 2,0	0 0,0	1 1,6	19 1,4	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0	

X74 ES EL PRIMER AÑO QUE SU HIJO
VA AL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X74 \ X190	X190					NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5		
Sí 1	455 50,4	29 56,9	91 39,6	33 64,7	32 34,8	32 50,0	672 48,3
Ya iba a preescolar ... 2	441 48,8	22 43,1	138 60,0	18 35,3	60 65,2	32 49,2	711 51,1
NS/NC 9	7 0,8	0 0,0	1 0,4	0 0,0	0 0,0	1 1,6	9 0,6
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X75 ES EL PRIMER HIJO QUE VA
AL CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190 X75		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	520	31	137	30	61	43	822
Sí		57,6	60,8	59,6	58,8	66,3	67,2	59,1
	2	378	20	90	21	31	22	562
Iban otros		41,9	39,2	39,1	41,2	33,7	33,9	40,4
	9	5	0	3	0	0	0	8
NS/NC		0,6	0,0	1,3	0,0	0,0	0,0	0,6
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X76 HABIA PENSADO EN OTROS
CENTROS

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190 X76		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	686	40	154	28	59	47	1.014
No		76,0	78,4	67,0	54,9	64,1	72,3	72,8
	2	203	11	70	22	32	18	356
Sí		22,5	21,6	30,4	43,1	34,8	28,1	25,6
	9	14	0	6	1	1	0	22
NS/NC		1,6	0,0	2,6	2,0	1,1	0,0	1,6
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X77 POR QUE NO CONSIDERO OTROS CENTROS

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X77	X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	136	0	5	1	0	2	144
No había en la localidad		19,4	0,0	3,1	3,4	0,0	4,3	13,9
	2	69	2	7	2	2	1	83
No había otro más cercano		9,9	5,0	4,4	6,9	3,3	2,1	8,0
	3	125	1	0	2	1	5	134
Le corresponde éste ..		17,9	2,5	0,0	6,9	1,7	10,6	12,9
	4	36	2	5	1	5	1	50
No tenía información de otros		5,1	5,0	3,1	3,4	8,3	2,1	4,8
	5	260	31	108	16	46	35	496
Este me pareció bien .		37,1	77,5	67,5	55,2	76,7	74,5	47,9
	6	53	3	27	4	5	2	94
Otras razones		7,6	7,5	16,9	13,8	8,3	4,3	9,1
	9	21	1	8	3	1	1	35
NS/NC		3,0	2,5	5,0	10,3	1,7	2,1	3,4
<i>Columna</i>		700	40	160	29	60	47	1.036
TOTAL		67,6	3,9	15,4	2,8	5,8	4,5	100,0

Base: Encuestados que contesten que No o NS/NC en la pregunta X76.
(n = 1.014 + 22 = 1.036)

**X78 TOTAL DE CENTROS QUE
QUE CONSIDERO EXCLUYENDO
AL QUE VA SU HIJO**

**X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO**

X78 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
Uno	1	77	5	31	4	12	2	131
		35,5	45,5	40,8	17,4	36,4	11,1	34,7
Dos	2	59	4	20	6	10	6	105
		27,2	36,4	26,3	26,1	30,3	33,3	27,8
Tres	3	30	1	9	8	7	4	59
		13,8	9,1	11,8	34,8	21,2	22,2	15,6
Cuatro	4	8	0	2	1	1	1	13
		3,7	0,0	2,6	4,3	3,0	5,6	3,4
Cinco	5	2	0	2	1	0	1	6
		0,9	0,0	2,6	4,3	0,0	5,6	1,6
Seis	6	0	0	0	0	1	0	1
		0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	0,3
Ocho o más	8	0	0	1	0	0	0	1
		0,0	0,0	1,3	0,0	0,0	0,0	0,3
NS/NC	9	41	1	11	3	2	4	62
		18,9	9,1	14,5	13,0	6,1	22,2	16,4
<i>Columna</i>		217	11	76	23	33	18	378
TOTAL		57,4	2,9	20,1	6,1	8,7	4,8	100,0

Base: Encuestados que contestan que Sí o NS/NC en la pregunta X 76.

**X79 DE CUANTOS SOLICITO
INFORMACION SOBRE
SUS CONDICIONES**

**X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO**

X79 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
De ninguno	1	59	3	23	3	13	4	105
		27,2	27,3	30,3	13,0	39,4	22,2	27,8
De uno	2	68	4	24	9	6	2	113
		31,3	36,4	31,6	39,1	18,2	11,1	29,9
De dos	3	37	3	7	5	8	6	66
		17,1	27,3	9,2	21,7	24,2	33,3	17,5
De tres	4	11	0	10	3	2	3	29
		5,1	0,0	13,2	13,0	6,1	16,7	7,7
De cuatro	5	5	0	1	0	1	0	7
		2,3	0,0	1,3	0,0	3,0	0,0	1,9
De seis	7	0	0	0	0	1	0	1
		0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,0	0,3
De siete	8	0	0	0	0	0	0	0
		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
NS/NC	9	37	1	11	3	2	3	57
		17,1	9,1	14,5	13,0	6,1	16,7	15,1
<i>Columna</i>		217	11	76	23	33	18	378
TOTAL		57,4	2,9	20,1	6,1	8,7	4,8	100,0

Base: Encuestados que contestan que Sí o NS/NC en la pregunta X 76.

X80 EN CUANTOS DE ELLOS SOLICITO PLAZA X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X80 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
En ninguno	103 47,5	8 72,7	38 50,0	13 56,5	16 48,5	7 38,9	185 48,9
En uno	55 25,3	1 9,1	18 23,7	6 26,1	8 24,2	6 33,3	94 24,9
En dos	19 8,8	1 9,1	5 6,6	1 4,3	5 15,2	1 5,6	32 8,5
En tres	2 0,9	0 0,0	3 3,9	1 4,3	1 3,0	1 5,6	8 2,1
En cuatro	1 0,5	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 0,3
NS/NC	37 17,1	1 9,1	12 15,8	2 8,7	3 9,1	3 16,7	58 15,3
<i>Columna</i>	217	11	76	23	33	18	378
TOTAL	57,4	2,9	20,1	6,1	8,7	4,8	100,0

Base: Encuestados que contestan que Sí o NS/NC en la pregunta X 76.

X81 HUBIERA PREFERIDO ENVIAR A SU HIJO A OTRO CENTRO X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA O NO SUBVENCIONADO

X81 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
No	112 51,6	9 81,8	43 56,6	16 69,6	15 45,5	12 66,7	207 54,8
Sí	63 29,0	0 0,0	21 27,6	4 17,4	16 48,5	2 11,1	106 28,0
NS/NC	42 19,4	2 18,2	12 15,8	3 13,0	2 6,1	4 22,2	65 17,2
<i>Columna</i>	217	11	76	23	33	18	378
TOTAL	57,4	2,9	20,1	6,1	8,7	4,8	100,0

Base: Encuestados que contestan que Sí o NS/NC en la pregunta X 76.

X82 QUE TIPO DE CENTRO ERA
SU PREFERIDO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X82 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	28	0	6	2	7	2	45
Público	26,7	0,0	18,2	28,6	38,9	33,3	26,3
2	13	0	3	0	3	1	20
Privado seglar subvenc.	12,4	0,0	9,1	0,0	16,7	16,7	11,7
3	3	0	3	1	1	0	8
Privado seglar no subv.	2,9	0,0	9,1	14,3	5,6	0,0	4,7
4	16	0	6	0	4	0	26
Privado religioso subv.	15,2	0,0	18,2	0,0	22,2	0,0	15,2
5	4	0	3	0	1	0	8
Privado relig. no subv.	3,8	0,0	9,1	0,0	5,6	0,0	4,7
9	41	2	12	4	2	3	64
NS/NC	39,0	100,0	36,4	57,1	11,1	50,0	37,4
<i>Columna</i>	105	2	33	7	18	6	171
TOTAL	61,4	1,2	19,3	4,1	10,5	3,5	100,0

Base: Encuestados que contestan que Sí o NS/NC en la pregunta X81.

X94 LLEGO A SOLICITAR PLAZA
EN ESE CENTRO

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X94 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	30	0	13	3	8	2	56
Sí	28,6	0,0	39,4	42,9	44,4	33,3	32,7
2	27	0	6	0	5	1	39
No	25,7	0,0	18,2	0,0	27,8	16,7	22,8
9	48	2	14	4	5	3	76
NS/NC	45,7	100,0	42,4	57,1	27,8	50,0	44,4
<i>Columna</i>	105	2	33	7	18	6	171
TOTAL	61,4	1,2	19,3	4,1	10,5	3,5	100,0

X95 LE DIERON PLAZA

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190 X95		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	4	0	0	0	3	0	7
Sí	...	3,8	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	4,1
	2	31	0	13	2	7	2	55
No	...	29,5	0,0	39,4	28,6	38,9	33,3	32,2
	9	70	2	20	5	8	4	109
NS/NC	...	66,7	100,0	60,6	71,4	44,4	66,7	63,7
<i>Columna</i>	...	105	2	33	7	18	6	171
TOTAL	...	61,4	1,2	19,3	4,1	10,5	3,5	100,0

X96 RAZON PRIMERA PARA IR AL
COLEGIO AL QUE ASISTEX190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X190 X96		Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	7	0	1	0	2	0	10
Instal. y equipamiento.	...	0,8	0,0	0,4	0,0	2,2	0,0	0,7
	2	286	4	44	13	25	8	380
Proximidad	...	31,7	7,8	19,1	25,5	27,2	12,5	27,3
	3	66	1	7	0	2	2	78
Gratuito o barato	...	7,3	2,0	3,0	0,0	2,2	3,1	5,6
	4	40	11	47	9	14	11	132
Tipo educación	...	4,4	21,6	20,4	17,6	15,2	17,6	9,5
	5	140	19	60	6	11	20	256
Tradición	...	15,5	37,3	26,1	11,8	12,0	31,3	18,4
	6	89	10	29	15	23	12	178
Organización	...	9,9	19,6	12,6	29,4	25,0	18,8	12,8
	7	211	0	8	2	8	3	232
No correspondía otro	...	23,4	0,0	3,5	3,9	8,7	4,7	16,7
	8	2	3	22	0	0	5	32
Formación religiosa e ideario	...	0,2	5,9	9,6	0,0	0,0	7,8	2,3
	9	62	3	12	6	7	4	94
Otros	...	6,9	5,9	5,2	11,8	7,6	6,3	6,8
<i>Columna</i>	...	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	...	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

Base: Total encuestados (n = 1.392).

X97 RAZON SEGUNDA PARA IR AL
COLEGIO AL QUE ASISTE

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X97 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	3	2	5	0	1	0	11
Instal. y equipamiento.	0,3	3,9	2,2	0,0	1,1	0,0	0,8
2	134	9	25	6	14	16	204
Proximidad	14,8	17,6	10,9	11,8	15,2	25,0	14,7
3	72	0	6	1	9	0	88
Gratuito o barato	8,0	0,0	2,6	2,0	9,8	0,0	6,3
4	22	2	16	5	1	2	48
Tipo educación	2,4	3,9	7,0	9,8	1,1	3,1	3,4
5	78	7	33	5	7	6	136
Tradición	8,6	13,7	14,3	9,8	7,6	9,4	9,8
6	122	6	20	13	10	8	179
Organización	13,5	11,8	8,7	25,5	10,9	12,5	12,9
7	70	0	3	0	2	1	76
No correspondía otra	7,8	0,0	1,3	0,0	2,2	1,6	5,5
8	2	2	18	1	1	1	25
Formación religiosa e ideario	0,2	3,9	7,8	2,0	1,1	1,6	1,8
9	400	23	104	20	47	31	625
Otros	44,3	45,1	45,2	39,2	51,1	47,7	44,9
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X101 NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X101 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	17	0	0	0	0	0	17
Analfabeto	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2
2	87	0	9	0	5	2	103
Primaria incompleta ..	9,6	0,0	3,9	0,0	5,4	3,1	7,4
3	295	8	54	8	22	10	397
Primarios	32,7	15,7	23,5	15,7	23,9	15,6	28,5
4	199	15	28	2	17	11	272
EGB, Bach. Elemental.	22,0	29,4	12,2	3,9	18,5	17,2	19,5
5	40	2	11	1	3	4	61
Form. Profesional, 1.º.	4,4	3,9	4,8	2,0	3,3	6,1	4,4
6	122	9	53	5	14	16	219
BUP, Bachiller Superior, FP 2.º	13,5	17,6	23,0	9,8	15,2	25,0	15,7
7	68	6	35	13	15	9	146
Título Grado Medio ...	7,5	11,8	15,2	25,5	16,3	14,1	10,5
8	62	10	37	21	14	12	156
Título Grado Superior.	6,9	19,6	16,1	41,2	15,2	18,8	11,2
9	13	1	3	1	2	1	21
NS/NC	1,4	2,0	1,3	2,0	2,2	1,6	1,5
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X102 NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X102 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	20	0	1	0	0	0	21
Analfabeto	2,2	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	1,5
2	112	1	12	0	5	4	134
Primaria incompleta ..	12,4	2,0	5,2	0,0	5,4	6,1	9,6
3	357	19	70	10	29	19	504
Primarios	39,5	37,3	30,4	19,6	31,5	29,7	36,2
4	225	14	63	10	24	14	350
EGB, Bach. Elemental.	24,9	27,5	27,4	19,6	26,1	21,9	25,1
5	29	0	4	6	3	7	49
Form. Profesional 1.º.	3,2	0,0	1,7	11,8	3,3	10,9	3,5
6	97	6	45	10	10	12	180
BUP, Bachiller Superior, FP 2.º	10,7	11,8	19,6	19,6	10,9	18,8	12,9
7	36	5	22	5	9	5	82
Título Grado Medio ...	4,0	9,8	9,6	9,8	9,8	7,8	5,9
8	23	5	12	10	12	3	65
Título Grado Superior.	2,5	9,8	5,2	19,6	13,0	4,7	4,7
9	4	1	1	0	0	1	7
NS/NC	0,4	2,0	0,4	0,0	0,0	1,6	0,5
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X103 INGRESOS FAMILIARES
MENSUALES

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X103	X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	9	
	1	36	0	3	0	0	1	40
25.000 o menos		4,0	0,0	1,3	0,0	0,0	1,6	2,9
	2	41	0	4	0	1	0	46
De 26.000 a 35.000 .		4,5	0,0	1,7	0,0	1,1	0,0	3,3
	3	92	0	5	1	2	0	100
De 36.000 a 45.000 .		10,2	0,0	2,2	2,0	2,2	0,0	7,2
	4	169	5	24	3	12	4	217
De 46.000 a 55.000 .		18,7	9,8	10,4	5,9	13,0	6,3	15,6
	5	265	12	38	4	17	18	354
De 56.000 a 75.000 .		29,3	23,5	16,5	7,8	18,5	28,1	25,4
	6	176	13	55	17	27	14	302
De 76.000 a 99.000 .		19,5	25,5	23,9	33,3	29,3	21,9	21,7
	7	69	9	53	10	21	15	177
De 100.000 a 150.000 .		7,6	17,6	23,0	19,6	22,8	23,0	12,7
	8	29	6	30	12	7	6	90
De 150.001 a 200.000 .		3,2	11,8	13,0	23,5	7,6	9,4	6,5
	9	26	6	18	4	5	7	66
Más de 200.000		2,9	11,8	7,8	7,8	5,4	10,9	4,7
<i>Columna</i>		903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL		64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X104 TENDENCIA POLITICA

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X104 \ X190	Público	Privado religioso no subv.	Privado religioso subvenc.	Privado seglar no subv.	Privado seglar subvenc.	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	9	
1	4	0	0	0	4	0	8
Extrema izquierda	0,4	0,0	0,0	0,0	4,3	0,0	0,6
2	59	0	1	1	4	1	66
Dos	6,5	0,0	0,4	2,0	4,3	1,6	4,7
3	159	3	19	8	22	9	220
Tres	17,6	5,9	8,3	15,7	23,9	13,9	15,8
4	175	9	33	8	16	10	251
Cuatro	19,4	17,6	14,3	15,7	17,4	15,6	18,0
5	153	10	51	14	16	10	254
Cinco	16,9	19,6	22,2	27,5	17,4	15,6	18,2
6	50	5	30	3	8	5	101
Seis	5,5	9,8	13,0	5,9	8,7	7,8	7,3
7	24	7	22	4	3	5	65
Siete	2,7	13,7	9,6	7,8	3,3	7,8	4,7
8	19	3	14	2	1	4	43
Ocho	2,1	5,9	6,1	3,9	1,1	6,3	3,1
9	26	3	9	2	1	3	44
Nueve	2,9	5,9	3,9	3,9	1,1	4,7	3,2
10	1	0	0	0	1	0	2
Extrema derecha	0,1	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,1
9	233	11	51	9	16	18	338
NS/NC	25,8	21,6	22,2	17,6	17,4	28,1	24,3
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0

X105 VOTO EN ELECCIONES
GENERALES DE OCTUBRE DE 1982

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X105 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
1	2	1	1	0	1	0	5	
FN, UN	0,2	2,0	0,4	0,0	1,1	0,0	0,4	
2	23	0	5	1	2	0	31	
UCD	2,5	0,0	2,2	2,0	2,2	0,0	2,2	
3	362	18	71	14	40	17	522	
PSOE	40,1	35,3	30,9	27,5	43,5	26,1	37,5	
4	69	2	4	2	3	1	81	
PCE	7,6	3,9	1,7	3,9	3,3	1,6	5,8	
5	75	14	47	7	12	7	162	
AP, CD	8,3	27,5	20,4	13,7	13,0	10,9	11,6	
6	10	3	9	4	3	1	30	
CIU, CDC	1,1	5,9	3,9	7,8	3,3	1,6	2,2	
7	11	1	7	1	0	5	25	
PNV	1,2	2,0	3,0	2,0	0,0	7,8	1,8	
8	50	0	9	3	4	2	68	
Otros	5,5	0,0	3,9	5,8	4,3	3,1	4,8	
9	78	1	13	8	7	5	112	
No voté	8,6	2,0	5,7	15,7	7,6	7,8	8,0	
10	33	1	6	0	3	2	45	
No recuerdo	3,7	2,0	2,6	0,0	3,3	3,1	3,2	
9	190	10	58	11	17	25	311	
NS/NC	21,0	19,6	25,2	21,6	18,5	39,1	22,3	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0	

X106 COMO ES USTED EN MATERIA
RELIGIOSA

X190 TIPO DE CENTRO Y SI ESTA
O NO SUBVENCIONADO

X106 \ X190	X190						NS/NC 9	Total
	Público 1	Privado religioso no subv. 2	Privado religioso subvenc. 3	Privado seglar no subv. 4	Privado seglar subvenc. 5			
1	255	21	122	11	29	27	465	
Católico practicante ..	28,2	41,2	53,0	21,6	31,5	41,5	33,4	
2	430	27	86	24	39	28	634	
Católico	47,6	52,9	37,4	47,1	42,4	43,8	45,5	
3	11	0	1	1	0	0	13	
Otras religiones	1,2	0,0	0,4	2,0	0,0	0,0	0,9	
4	86	1	4	5	8	1	105	
No creyente	9,5	2,0	1,7	9,8	8,7	1,6	7,5	
5	94	0	9	8	14	4	129	
Indiferente	10,4	0,0	3,9	15,7	15,2	6,3	9,3	
9	27	2	8	2	2	5	46	
NS/NC	3,0	3,9	3,5	3,9	2,2	7,8	3,3	
<i>Columna</i>	903	51	230	51	92	65	1.392	
TOTAL	64,9	3,7	16,5	3,7	6,5	4,6	100,0	

X6 NUMEROS DE OPCIONES DE ELECCION DE CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X6	X103									Total
	Hasta 35,000 1	De 35,001 a 45,000 2	De 45,001 a 55,000 3	De 55,001 a 70,000 4	De 75,001 a 100,000 5	De 100,001 a 150,000 6	De 150,001 a 200,000 7	Más de 200,001 8	NS/NC 9	
1	1	5	9	13	11	7	6	2	3	57
Uno	2,5	10,9	9,0	6,0	3,1	2,3	3,4	2,2	4,5	4,1
2-3	9	6	19	41	48	25	12	6	2	168
Dos o tres	22,5	13,0	19,0	18,9	13,6	8,3	6,8	6,7	3,0	12,1
4	30	35	72	163	294	270	159	82	61	1.166
Cuatro y más	75,0	76,1	72,0	75,1	83,1	89,4	89,8	91,1	92,4	83,8
9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
NS/NC	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
<i>Columna</i>	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392
TOTAL	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0

X10 ORDEN DE IMPORTANCIA DE LAS INSTALACIONES
Y EQUIPAMIENTOS DEL CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X10	X103										Total
	Hasta 35,000 1	De 35.001 a 45,000 2	De 45.001 a 55,000 3	De 55.001 a 70,000 4	De 75.001 a 100,000 5	De 100.001 a 150,000 6	De 150.001 a 200,000 7	Más de 200,001 8	NS/NC 9		
Décimo lugar	1 2,5	1 2,2	1 1,0	2 0,9	4 1,1	5 1,7	1 0,6	0 0,0	2 3,0	17 1,2	
Noveno lugar	2 5,0	5 10,9	2 2,0	11 5,1	13 3,7	13 4,3	4 2,3	3 3,3	4 6,1	57 4,1	
Octavo lugar	3 17,5	4 8,7	3 3,0	18 8,3	21 5,9	11 3,6	9 5,1	2 2,2	0 0,0	75 5,4	
Séptimo lugar	4 17,5	5 10,9	8 8,0	25 11,5	34 9,6	27 8,9	17 9,6	7 7,8	7 10,6	137 9,8	
Sexto lugar	5 20,0	7 15,2	21 21,0	39 18,0	56 15,8	40 13,2	38 21,5	12 13,3	9 13,6	230 16,5	
Quinto lugar	6 12,5	9 19,6	16 16,0	31 14,3	54 15,3	61 20,2	24 13,6	18 20,0	11 16,7	229 16,5	
Cuarto lugar	7 7,5	7 15,2	22 22,0	41 18,9	68 19,2	71 23,5	34 19,2	14 15,6	5 7,6	265 19,0	
Tercer lugar	8 2,5	6 13,0	6 6,0	24 11,1	46 13,0	44 14,6	18 10,2	20 22,2	8 12,1	173 12,4	
Segundo lugar	9 7,5	2 4,3	17 17,0	17 7,8	31 8,8	16 5,3	19 10,7	8 8,9	10 15,2	123 8,8	
Primer lugar	10 7,5	0 0,0	4 4,0	8 3,7	26 7,3	14 4,6	13 7,3	6 6,7	8 12,1	82 5,9	
NS/NC	9 0,0	0 0,0	0 0,0	1 0,5	1 0,3	0 0,0	0 0,0	0 0,0	2 3,0	4 0,2	
<i>Columna</i>	40	46	100	217	354	302	177	90	67	1.392	
TOTAL	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0	

X11 ORDEN DE IMPORTANCIA DE LA PROXIMIDAD
O FACIL ACCESO AL CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X11	X103										NS/NC 9	Total
	Hasta 35.000 1	De 35.001 a 45.000 2	De 45.001 a 55.000 3	De 55.001 a 70.000 4	De 75.001 a 100.000 5	De 100.001 a 150.000 6	De 150.001 a 200.000 7	Más de 200.001 8				
Décimo lugar	0	0	1	3	9	3	7	2	5	30		
	0,0	0,0	1,0	1,4	2,5	1,0	4,0	2,2	7,6	2,2		
Noveno lugar	1	2	2	7	11	10	10	6	5	54		
	2,5	4,3	2,0	3,2	3,1	3,3	5,6	6,7	7,6	3,9		
Octavo lugar	1	3	2	7	14	25	12	10	4	78		
	2,5	6,5	2,0	3,2	4,0	8,3	6,8	11,1	6,1	5,6		
Séptimo lugar	5	1	12	18	33	28	24	8	6	135		
	12,5	2,2	12,0	8,3	9,3	9,3	13,6	8,9	9,1	9,7		
Sexto lugar	5	5	14	21	54	45	22	12	6	184		
	12,5	10,9	14,0	9,7	15,3	14,9	12,4	13,3	9,1	13,2		
Quinto lugar	5	6	17	49	60	41	24	18	10	230		
	12,5	13,0	17,0	22,6	16,9	13,6	13,6	20,0	15,2	16,5		
Cuarto lugar	7	11	18	43	57	52	27	9	8	232		
	17,5	23,9	18,0	19,8	16,1	17,2	15,3	10,0	12,1	16,7		
Tercer lugar	7	5	18	30	51	43	22	9	6	191		
	17,5	10,9	18,0	13,8	14,4	14,2	12,4	10,0	9,1	13,7		
Segundo lugar	4	5	7	18	36	35	16	5	4	130		
	10,0	10,9	7,0	8,3	10,2	11,6	9,0	5,6	6,1	9,3		
Primer lugar	5	8	9	20	28	20	12	11	11	124		
	12,5	17,4	9,0	9,2	7,9	6,6	6,8	12,2	16,7	8,9		
NS/NC	0	0	0	1	1	0	1	0	0	3		
	0,0	0,0	0,0	0,5	0,3	0,0	0,6	0,0	0,0	0,2		
Columna	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392		
TOTAL	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0		

X12 GRADO DE IMPORTANCIA DE QUE TENGA
COMEDOR EL CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X12	X103		De 35,001 a 45,000		De 45,001 a 55,000		De 55,001 a 70,000		De 75,001 a 100,000		De 100,001 a 150,000		De 150,001 a 200,000		Más de 200,001	NS/NC	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9								
Décimo lugar	14	19	37	88	100	87	46	18	9	418							
	35,0	41,3	37,0	40,6	28,2	28,8	26,0	20,0	13,6	30,0							
Noveno lugar	4	5	7	39	52	46	23	10	7	193							
	10,0	10,9	7,0	18,0	14,7	15,2	13,0	11,1	10,6	13,9							
Octavo lugar	1	5	11	19	62	50	30	13	14	205							
	2,5	10,9	11,0	8,8	17,5	16,6	16,9	14,4	21,2	14,7							
Séptimo lugar	4	2	11	17	39	33	10	13	7	136							
	10,0	4,3	11,0	7,8	11,0	10,9	5,6	14,4	10,6	9,8							
Sexto lugar	4	5	15	14	32	31	12	11	6	130							
	10,0	10,9	15,0	6,5	9,0	10,3	6,8	12,2	9,1	9,3							
Quinto lugar	3	1	5	10	25	20	11	4	6	85							
	7,5	2,2	5,0	4,6	7,1	6,6	6,2	4,4	9,1	6,1							
Cuarto lugar	2	1	4	12	12	19	14	7	7	78							
	5,0	2,2	4,0	5,5	3,4	6,3	7,9	7,8	10,6	5,6							
Tercer lugar	3	2	8	9	8	8	10	5	4	57							
	7,5	4,3	8,0	4,1	2,3	2,6	5,6	5,6	6,1	4,1							
Segundo lugar	3	6	0	6	10	4	12	7	2	50							
	7,5	13,0	0,0	2,8	2,8	1,3	6,8	7,8	3,0	3,6							
Primer lugar	2	0	1	2	10	3	7	1	1	27							
	5,0	0,0	1,0	0,9	2,8	1,0	4,0	1,1	1,5	1,9							
NS/NC	0	0	1	1	4	1	2	1	3	13							
	0,0	0,0	1,0	0,5	1,1	0,3	1,1	0,0	4,4	0,9							
Columna	40	46	100	217	354	302	178	91	67	1.392							
TOTAL	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0							

X13 GRADO DE IMPORTANCIA DE LA ORGANIZACION
INTERNA DEL CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X13	X103	Hasta 35.000		De 35.001 a 45.000		De 45.001 a 55.000		De 55.001 a 70.000		De 75.001 a 100.000		De 100.001 a 150.000		De 150.001 a 200.000		Más de 200.001		Total
		1	0	2	3	4	5	6	7	8	9	NS/NC						
	Décimo lugar	1	0	0	6	3	7	3	1	1	1	3	1	1	1	2	25	
			0,0	0,0	6,0	1,4	2,0	1,4	1,0	0,6	1,1	1,0	0,6	1,1	1,1	3,0	1,7	
	Noveno lugar	2	2	1	7	13	13	8	8	11	0	8	11	0	4	4	59	
			5,0	2,2	7,0	6,0	3,7	2,6	2,6	6,2	0,0	2,6	6,2	0,0	6,1	6,1	4,2	
	Octavo lugar	3	4	2	5	10	23	12	12	4	5	12	4	5	1	1	66	
			10,0	4,3	5,0	4,6	6,5	4,0	4,0	2,3	5,6	4,0	2,3	5,6	1,5	1,5	4,7	
	Séptimo lugar	4	4	9	10	18	19	20	20	10	4	20	10	4	3	3	97	
			10,0	19,6	10,0	8,3	5,4	6,6	6,6	5,6	4,4	6,6	5,6	4,4	4,5	4,5	7,0	
	Sexto lugar	5	5	8	12	22	46	28	28	10	7	28	10	7	6	6	144	
			12,5	17,4	12,0	10,1	13,0	9,3	9,3	5,6	7,8	9,3	5,6	7,8	9,1	9,1	10,3	
	Quinto lugar	6	11	6	13	35	45	44	44	19	11	44	19	11	8	8	192	
			27,5	13,0	13,0	16,1	12,7	14,6	14,6	10,7	12,2	14,6	10,7	12,2	12,1	12,1	13,8	
	Cuarto lugar	7	5	6	19	37	64	47	47	28	12	47	28	12	12	12	230	
			12,5	13,0	19,0	17,1	18,1	15,6	15,6	15,8	13,3	15,6	15,8	13,3	18,2	18,2	16,5	
	Tercer lugar	8	4	4	13	38	67	61	61	28	21	61	28	21	14	14	250	
			10,0	8,7	13,0	17,5	18,9	20,2	20,2	15,8	23,3	20,2	15,8	23,3	21,2	21,2	18,0	
	Segundo lugar	9	3	7	10	27	38	52	52	31	17	52	31	17	8	8	193	
			7,5	15,2	10,0	12,4	10,7	17,2	17,2	17,5	18,9	17,2	17,5	18,9	12,1	12,1	13,9	
	Primer lugar	10	2	3	5	13	31	27	27	35	12	27	35	12	6	6	134	
			5,0	6,5	5,0	6,0	8,8	8,9	8,9	19,8	13,3	8,9	19,8	13,3	9,1	9,1	9,6	
	NS/NC	9	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4	
			0,0	0,0	0,0	0,5	0,3	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	3,0	0,3	
	Columna		40	46	100	217	354	302	302	177	90	302	177	90	66	66	1.392	
	TOTAL		2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	21,7	12,7	6,5	21,7	12,7	6,5	4,7	4,7	100,0	

X14 GRADO DE IMPORTANCIA DE QUE TENGA
BUENOS PROFESORES

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X14	X103	Hasta	De 35.001	De 45.001	De 55.001	De 75.001	De 100.001	De 150.001	Más de	NS/NC	Total
		35.000	a 45.000	a 55.000	a 70.000	a 100.000	a 150.000	a 200.000	200.001		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Décimo lugar	1	0	1	2	2	6	2	6	3	1	23
	...	0,0	2,2	2,0	0,9	1,7	0,7	3,4	3,3	1,5	1,7
Noveno lugar	2	1	0	4	1	3	3	5	1	2	20
	...	2,5	0,0	4,0	0,5	0,8	1,0	2,8	1,1	3,0	1,4
Octavo lugar	3	0	0	2	2	7	0	2	1	1	15
	...	0,0	0,0	2,0	0,9	2,0	0,0	1,1	1,1	1,5	1,1
Séptimo lugar	4	0	0	0	1	3	3	3	1	3	14
	...	0,0	0,0	0,0	0,5	0,8	1,0	1,7	1,1	4,5	1,0
Sexto lugar	5	0	2	1	4	4	4	5	0	2	22
	...	0,0	4,3	1,0	1,8	1,1	1,3	2,8	0,0	3,0	1,6
Quinto lugar	6	2	1	0	8	9	5	5	0	0	30
	...	5,0	2,2	0,0	3,7	2,5	1,7	2,8	0,0	0,0	2,2
Cuarto lugar	7	1	3	4	4	14	13	11	4	6	60
	...	2,5	6,5	4,0	1,8	4,0	4,3	6,2	4,4	9,1	4,3
Tercer lugar	8	6	8	10	24	47	36	24	8	13	176
	...	15,0	17,4	10,0	11,1	13,3	11,9	13,6	8,9	19,7	12,6
Segundo lugar	9	12	8	19	58	106	92	47	27	16	385
	...	30,0	17,4	19,0	26,7	29,9	30,5	26,6	30,0	24,2	27,7
Primer lugar	10	18	23	58	113	153	144	69	44	21	643
	...	45,0	50,0	58,0	52,1	43,2	47,7	39,0	48,9	31,8	46,2
NS/NC	9	0	0	0	0	2	0	0	1	1	4
	...	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	1,1	1,5	0,2
Columna	...	40	46	100	217	355	302	177	90	66	1.392
TOTAL	...	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0

X15 GRADO DE IMPORTANCIA DE QUE SEA GRATUITO
O AL MENOS BARATO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X15	X103	Hasta	De 35.001	De 45.001	De 55.001	De 75.001	De 100.001	De 150.001	De 200.001	Más de	NS/NC	Total
		35.000	a 45.000	a 55.000	a 70.000	a 100.000	a 150.000	a 200.000	200.001			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Décimo lugar	1	0	0	2	1	14	16	16	16	9	74	
	...	0,0	0,0	2,0	0,5	4,0	5,3	5,3	17,8	13,6	5,3	
Noveno lugar	2	0	1	1	7	22	24	19	12	5	91	
	...	0,0	2,2	1,0	3,2	6,2	7,9	10,7	13,3	7,6	6,5	
Octavo lugar	3	1	1	6	7	20	29	27	12	9	112	
	...	2,5	2,2	6,0	3,2	5,6	9,6	15,3	13,3	13,6	8,0	
Séptimo lugar	4	0	4	8	18	32	37	22	9	6	136	
	...	0,0	8,7	8,0	8,3	9,0	12,3	12,4	10,0	9,1	9,8	
Sexto lugar	5	1	2	7	25	39	40	11	9	7	141	
	...	2,5	4,3	7,0	11,5	11,0	13,2	6,2	10,0	10,6	10,1	
Quinto lugar	6	1	4	12	22	46	22	20	5	5	137	
	...	2,5	8,7	12,0	10,1	13,0	7,3	11,3	5,6	7,6	9,8	
Cuarto lugar	7	4	3	10	27	34	34	19	7	6	144	
	...	10,0	6,5	10,0	12,4	9,6	11,3	10,7	7,8	9,1	10,3	
Tercer lugar	8	7	7	11	37	62	39	17	7	8	195	
	...	17,5	15,2	11,0	17,1	17,5	12,9	9,6	7,8	12,1	14,0	
Segundo lugar	9	17	14	26	43	43	42	17	9	7	218	
	...	42,5	30,4	26,0	19,8	12,1	13,9	9,6	10,0	10,6	15,7	
Primer lugar	10	9	10	17	29	41	19	8	2	3	138	
	...	22,5	21,7	17,0	13,4	11,6	6,3	4,5	2,2	4,5	9,9	
NS/NC	9	0	0	0	1	1	0	1	2	1	6	
	...	0,0	0,0	0,0	0,5	0,3	0,0	0,5	2,1	1,4	0,4	
<i>Columna</i>	...	40	46	100	217	354	302	178	91	67	1.392	
TOTAL	...	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0	

X16 GRADO DE IMPORTANCIA DEL TIPO DE EDUCACION QUE SE DE EN EL CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X16	X103	De 35,001 a 200,001										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	NS/NC	
		Hasta 35,000	De 35,001 a 45,000	De 45,001 a 55,000	De 55,001 a 70,000	De 75,001 a 100,000	De 100,001 a 150,000	De 150,001 a 200,000	Más de 200,001			
Décimo lugar	1	1	0	2	2	6	3	5	1	1	21	1
	2	2,5	0,0	2,0	0,9	1,7	1,0	2,8	1,1	1,5	1,5	1,5
Noveno lugar	2	0	3	4	2	6	4	3	1	1	24	1
	3	0,0	6,5	4,0	0,9	1,7	1,3	1,7	1,1	1,5	1,7	1,5
Octavo lugar	3	1	2	3	6	6	5	4	4	4	35	4
	4	2,5	4,3	3,0	2,8	1,7	1,7	2,3	4,4	6,1	2,5	6,1
Séptimo lugar	4	2	5	6	15	24	16	3	7	2	80	2
	5	5,0	10,9	6,0	6,9	6,8	5,3	1,7	7,8	3,0	5,7	3,0
Sexto lugar	5	4	3	5	12	16	15	13	5	1	74	1
	6	10,0	6,5	5,0	5,5	4,5	5,0	7,3	5,6	1,5	5,3	1,5
Quinto lugar	6	1	3	12	19	35	25	14	5	6	120	6
	7	2,5	6,5	12,0	8,8	9,9	8,3	7,9	5,6	9,1	8,6	9,1
Cuarto lugar	7	9	5	13	27	42	32	17	6	9	160	9
	8	22,5	10,9	13,0	12,4	11,9	10,6	9,6	6,7	13,6	11,5	13,6
Tercer lugar	8	9	6	20	47	50	55	36	16	12	251	12
	9	22,5	13,0	20,0	21,7	14,1	18,2	20,3	17,8	18,2	18,0	18,2
Segundo lugar	9	3	8	14	44	68	50	34	18	15	254	15
	10	7,5	17,4	14,0	20,3	19,2	16,6	19,2	20,0	22,7	18,2	22,7
Primer lugar	10	10	11	21	42	100	97	48	27	14	370	14
	9	25,0	23,9	21,0	19,4	28,2	32,1	27,1	30,0	21,2	26,6	21,2
NS/NC	9	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3	1
	...	0,0	0,0	0,0	0,5	0,3	0,0	0,0	0,0	1,5	0,2	1,5
Columna	...	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392	66
TOTAL	...	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0	4,7

X17 GRADO DE IMPORTANCIA DE LA CLASE DE GENTE
QUE LLEVE SUS HIJOS AL CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X17	X103	Hasta 35,000		De 35,001 a 45,000		De 45,001 a 55,000		De 55,001 a 70,000		De 75,001 a 100,000		De 100,001 a 150,000		De 150,001 a 200,000		Más de 200,001		NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9									
1	Décimo lugar	6	7	13	36	66	62	29	16	12	247								
2	Noveno lugar	15,0	15,2	13,0	16,6	18,6	20,5	16,4	17,8	18,2	17,7								
3	Octavo lugar	12	4	21	44	82	67	42	20	16	308								
4	Séptimo lugar	30,0	8,7	21,0	20,3	23,2	22,2	23,7	22,2	24,2	22,1								
5	Sexto lugar	6	10	24	46	68	56	26	21	10	267								
6	Quinto lugar	15,0	21,7	24,0	21,2	19,2	18,5	14,7	23,3	15,2	19,2								
7	Cuarto lugar	3	5	11	35	35	37	18	7	4	155								
8	Tercer lugar	7,5	10,9	11,0	16,1	9,9	12,3	10,2	7,8	6,1	11,1								
9	Segundo lugar	3	8	5	20	44	32	16	13	7	148								
10	Primer lugar	7,5	17,4	5,0	9,2	12,4	10,6	9,0	14,4	10,6	10,6								
NS/NC		4	6	6	12	12	15	12	2	5	74								
		10,0	13,0	6,0	5,5	3,4	5,0	6,8	2,2	7,6	5,3								
		5	2	5	8	13	10	9	5	3	60								
		12,5	4,3	5,0	3,7	3,7	3,3	5,1	5,6	4,5	4,3								
		0	3	7	6	10	7	7	3	1	44								
		0,0	6,5	7,0	2,8	2,8	2,3	4,0	3,3	1,5	3,2								
		0	1	7	7	11	9	7	1	2	45								
		0,0	2,2	7,0	3,2	3,1	3,0	4,0	1,1	3,0	3,2								
		1	0	1	3	10	6	10	2	4	37								
		2,5	0,0	1,0	1,4	2,8	2,0	5,6	2,2	6,1	2,7								
		0	0	0	1	3	1	1	0	2	5								
		0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,3	0,5	0,0	2,5	0,4								
	<i>Columba</i>	40	46	100	217	354	302	178	90	67	1,392								
	TOTAL	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0								

X18 GRADO DE IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES
COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X18	X103	Hasta	De 35,001	De 45,001	De 55,001	De 75,001	De 100,001	De 150,001	Más de	NS/NC	Total
		35,000	a 45,000	a 55,000	a 70,000	a 100,000	a 150,000	a 200,000	200,001		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Décimo lugar	1	1	3	5	6	17	20	6	0	4	62
	...	2,5	6,5	5,0	2,8	4,8	6,6	3,4	0,0	6,1	4,5
Noveno lugar	2	8	6	13	40	51	33	13	9	5	178
	...	20,0	13,0	13,0	18,4	14,4	10,9	7,3	10,0	7,6	12,8
Octavo lugar	3	8	10	20	51	61	50	30	11	10	251
	...	20,0	21,7	20,0	23,5	17,2	16,6	16,9	12,2	15,2	18,0
Séptimo lugar	4	9	9	23	34	65	48	33	14	11	246
	...	22,5	19,6	23,0	15,7	18,4	15,9	18,6	15,6	16,7	17,7
Sexto lugar	5	7	2	11	38	42	42	36	14	15	207
	...	17,5	4,3	11,0	17,5	11,9	13,9	20,3	15,6	22,7	14,9
Quinto lugar	6	2	4	8	21	40	45	23	13	7	163
	...	5,0	8,7	8,0	9,7	11,3	14,9	13,0	14,4	10,6	11,7
Cuarto lugar	7	0	4	7	12	30	28	14	17	6	118
	...	0,0	8,7	7,0	5,5	8,5	9,3	7,9	18,9	9,1	8,5
Tercer lugar	8	2	3	7	3	17	20	6	6	4	68
	...	5,0	6,5	7,0	1,4	4,8	6,6	3,4	6,7	6,1	4,9
Segundo lugar	9	3	4	4	6	14	9	7	1	2	50
	...	7,5	8,7	4,0	2,8	4,0	3,0	4,0	1,1	3,0	3,6
Primer lugar	10	0	1	2	5	16	6	9	5	1	45
	...	0,0	2,2	2,0	2,3	4,5	2,0	5,1	5,6	1,5	3,2
NS/NC	9	0	0	0	1	1	1	0	0	1	4
	...	0,0	0,0	0,0	0,5	0,3	0,3	0,0	0,0	1,5	0,2
<i>Columna</i>	...	40	46	100	217	354	303	177	90	66	1.392
TOTAL	...	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0

X19 GRADO DE IMPORTANCIA DE LA TRADICION
Y EL PRESTIGIO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X19	X103		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
	Hasta 35,000	Más de 200,001										
Décimo lugar	13	10	28	67	107	79	52	26	18	400		
	32,5	21,7	28,0	30,9	30,2	26,2	29,4	28,9	27,3	28,7		
Noveno lugar	7	15	34	44	68	68	34	20	10	300		
	17,5	32,6	34,0	20,3	19,2	22,5	19,2	22,2	15,2	21,6		
Octavo lugar	7	4	17	38	48	44	22	9	7	196		
	17,5	8,7	17,0	17,5	13,6	14,6	12,4	10,0	10,6	14,1		
Séptimo lugar	2	3	1	21	36	26	18	12	11	130		
	5,0	6,5	1,0	9,7	10,2	8,6	10,2	13,3	16,7	9,3		
Sexto lugar	3	3	4	17	31	36	12	6	5	117		
	7,5	6,5	4,0	7,8	8,8	11,9	6,8	6,7	7,6	8,4		
Quinto lugar	3	3	3	8	21	15	7	6	2	68		
	7,5	6,5	3,0	3,7	5,9	5,0	4,0	6,7	3,0	4,9		
Cuarto lugar	1	3	2	9	13	12	4	3	3	50		
	2,5	6,5	2,0	4,1	3,7	4,0	2,3	3,3	4,5	3,6		
Tercer lugar	3	1	4	3	7	10	12	2	1	43		
	7,5	2,2	4,0	1,4	2,0	3,3	6,8	2,2	1,5	3,1		
Segundo lugar	1	2	2	5	9	4	5	1	2	31		
	2,5	4,3	2,0	2,3	2,5	1,3	2,8	1,1	3,0	2,2		
Primer lugar	0	2	5	3	13	5	9	5	3	45		
	0,0	4,3	5,0	1,4	3,7	1,7	5,1	5,6	4,5	3,2		
NS/NC	0	0	0	2	1	3	2	0	3	1		
	0,0	0,0	0,0	0,9	0,3	1,0	1,1	0,0	4,5	0,7		
Columna	40	46	100	217	354	302	178	90	66	1.392		
TOTAL	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0		

X29 QUE TIPO DE EDUCACION RECIBIRIAN SUS HIJOS
EN EL CENTRO IDEAL

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X29	X103	De 35.000 a 200.001									Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
		Hasta 35.000	De 35.001 a 45.000	De 45.001 a 55.000	De 55.001 a 70.000	De 75.001 a 100.000	De 100.001 a 150.000	De 150.001 a 200.000	Más de 200.001	NS/NC	
Integral	1	5	6	23	46	76	69	41	28	14	308
	...	12,5	13,0	23,0	21,2	21,5	22,8	23,2	31,1	21,2	22,1
Tradicional	2	0	3	4	9	16	5	4	0	1	42
	...	0,0	6,5	4,0	4,1	4,5	1,7	2,3	0,0	1,5	3,0
Liberal	3	3	5	12	31	58	38	24	17	9	197
	...	7,5	10,9	12,0	14,3	16,4	12,6	13,6	18,9	13,6	14,2
Cristiana	4	4	1	3	9	6	10	13	8	5	59
	...	10,0	2,2	3,0	4,1	1,7	3,3	7,3	8,9	7,6	4,2
Laica y aconfesional	5	0	0	3	2	7	3	4	2	2	23
	...	0,0	0,0	3,0	0,9	2,0	1,0	2,3	2,2	3,0	1,7
Práctica y activa	6	4	8	12	36	59	50	23	11	5	208
	...	10,0	17,4	12,0	16,6	16,7	16,6	13,0	12,2	7,6	14,9
Científica humanística.	7	0	1	3	4	3	8	5	0	2	26
	...	0,0	2,2	3,0	1,8	0,8	2,6	2,8	0,0	3,0	1,9
Participativa	8	0	1	2	8	20	22	11	4	1	69
	...	0,0	2,2	2,0	3,7	5,6	7,3	6,2	4,4	1,5	5,0
Autoritaria	9	0	1	1	11	4	3	5	5	0	30
	...	0,0	2,2	1,0	5,1	1,1	1,0	2,8	5,6	0,0	2,2
Otras	10	0	0	9	6	25	17	11	3	3	74
	...	0,0	0,0	9,0	2,8	7,1	5,6	6,2	3,3	4,5	5,3
NS/NC	9	24	20	28	55	80	77	36	12	24	356
	...	60,0	43,5	28,0	25,3	22,6	25,5	20,3	13,3	36,4	25,6
Columna	...	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392
TOTAL	...	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0

X45 DONDE ESTA UBICADO EL CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X45	X103	Hasta	De 35.001	De 45.001	De 55.001	De 75.001	De 100.001	De 150.001	Más de	NS/NC	Total
		35,000	a 45,000	a 55,000	a 70,000	a 100,000	a 150,000	a 200,000	200,001		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	1	18	16	57	102	151	116	64	37	26	587
Misma localidad	45,0	34,8	57,0	47,0	42,7	38,4	36,2	41,1	39,4	42,2	
	2	19	26	31	94	172	153	78	34	27	634
Mismo barrio	47,5	56,5	31,0	43,3	48,6	50,7	44,1	37,8	40,9	45,5	
	3	3	3	11	14	25	26	30	18	13	143
Otra local. o barrio ..	7,5	6,5	11,0	6,5	7,1	8,6	16,9	20,0	19,7	10,3	
	9	0	1	1	7	6	7	5	1	0	28
NS/NC	0,0	2,2	1,0	3,2	1,7	2,3	2,8	1,1	0,0	0,0	2,0
Columna	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1,392	
TOTAL	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0	

X46 DISTANCIA EN METROS DEL DOMICILIO AL CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X46	X103	1		2		3		4		5		6		7		8		NS/NC 9	Total
		Hasta 35.000	De 35.001 a 45.000	De 45.001 a 55.000	De 55.001 a 70.000	De 75.001 a 100.000	De 100.001 a 150.000	De 150.001 a 200.000	Más de 200.001										
De 0 a 1.500 metros	1	19	20	50	107	187	150	72	32	26	663							26	663
		47,5	43,5	50,0	49,3	52,8	49,7	40,7	35,6	39,4	47,6							39,4	47,6
De 1.500 a 3.000 m.	2	3	4	9	28	40	35	36	11	10	176							10	176
		7,5	8,7	9,0	12,9	11,3	11,6	20,3	12,2	15,2	12,6							15,2	12,6
De 3.001 a 5.000 m.	3	1	1	0	7	7	15	16	8	4	59							4	59
		2,5	2,2	0,0	3,2	2,0	5,0	9,0	8,9	6,1	4,2							6,1	4,2
De 6.001 a 12.000 m.	4	0	1	2	1	3	3	5	7	3	25							3	25
		0,0	2,2	2,0	0,5	0,8	1,0	2,8	7,8	4,5	1,8							4,5	1,8
De 12.001 a 20.000 m.	5	1	1	3	1	5	5	5	6	0	27							0	27
		2,5	2,2	3,0	0,5	1,4	1,7	2,8	6,7	0,0	1,9							0,0	1,9
Más de 20.001 metros.	6	0	0	1	0	2	1	0	1	0	5							0	5
		0,0	0,0	1,0	0,0	0,6	0,3	0,0	1,1	0,0	0,4							0,0	0,4
NS/NC	9	16	19	35	73	110	93	43	25	23	437							23	437
		40,0	41,3	35,0	33,6	31,1	30,8	24,3	27,8	34,8	31,4							34,8	31,4
Columna		40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392							66	1.392
TOTAL		2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0							4,7	100,0

X47 COMO VA SU HIJO NORMALMENTE AL COLEGIO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X47	X103	Hasta 35,000		De 35.001 a 45.000		De 45.001 a 55.000		De 55.001 a 70.000		De 75.001 a 100.000		De 100.001 a 150.000		De 150.001 a 200.000		Más de 200.000		Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	NS/NC							
A pie	1	35	41	86	185	308	243	109	42	44	1.093							
	...	87,5	89,1	86,0	85,3	87,0	80,5	61,6	46,7	66,7	78,5							
Transporte escolar ...	2	1	2	6	14	15	16	27	18	12	111							
	...	2,5	4,3	6,0	6,5	4,2	5,3	15,3	20,0	18,2	8,0							
Vehículo colectivo ...	3	1	1	2	2	4	6	2	5	0	23							
	...	2,5	2,2	2,0	0,9	1,1	2,0	1,1	5,6	0,0	1,7							
Vehículo privado ...	4	3	2	5	13	25	35	38	25	8	154							
	...	7,5	4,3	5,0	6,0	7,1	11,6	21,5	27,8	12,1	11,1							
Otros	5	0	0	1	3	1	2	1	0	2	10							
	...	0,0	0,0	1,0	1,4	0,3	0,7	0,6	0,0	3,0	0,7							
NS/NC	9	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1							
	...	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1							
Columna	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.592								
TOTAL	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0								

X51 REPUTACION DEL COLEGIO DE SU HIJO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X51	X103	Hasta 35,000		De 35,001 a 45,000		De 45,001 a 55,000		De 55,001 a 70,000		De 75,001 a 100,000		De 100,001 a 150,000		De 150,001 a 200,000		Más de 200,000		Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	NS/NC							
Muy buena	1	5	10,9	10,0	10	31	46	51	64	38	19	269						
	...	12,5			14,3	13,0		16,9	36,2	42,2	28,8	19,3						
Buena	2	24	16	56	126	205	163	54,0	85	39	34	748						
	...	60,0	34,8	56,0	58,1	57,9			48,0	43,3	51,5	53,7						
Normal	3	9	20	32	57	94	82	27,2	24	13	8	339						
	...	22,5	43,5	32,0	26,3	26,6			13,6	14,4	12,1	24,4						
Mala	4	2	1	2	1	9	2	0,7	1	0	2	20						
	...	5,0	2,2	2,0	0,5	2,5			0,6	0,0	3,0	1,4						
Muy mala	5	0	1	0	0	0	0	0,0	0	0	0	1						
	...	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0			0,0	0,0	0,0	0,1						
NS/NC	9	0	3	0	2	0	4	1,3	3	0	3	15						
	...	0,0	6,5	0,0	0,9	0,0			1,7	0,0	4,5	1,1						
Columna	...	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392							
TOTAL	...	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0							

X57 EXISTE ALGO QUE CARACTERICE EL TIPO DE EDUCACION DEL CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X57	X103	Hasta 35,000		De 35,001 a 45,000		De 45,001 a 55,000		De 55,001 a 70,000		De 75,001 a 100,000		De 100,001 a 150,000		De 150,001 a 200,000		Más de 200,000		NS/NC ⁹	Total
		1	2	3	4	5	6	7	8										
No	1	22	26	80	153	258	200	96	36	32	903								
	...	55,0	56,5	80,0	70,5	72,9	66,2	54,2	40,0	48,5	64,9								
Sí	2	2	4	8	18	37	52	57	42	12	232								
	...	5,0	8,7	8,0	8,3	10,5	17,2	32,2	46,7	18,2	16,7								
NS/NC	9	16	16	12	46	59	50	24	12	22	257								
	...	40,0	34,8	12,0	21,2	16,7	16,6	13,6	13,3	33,3	18,5								
<i>Columna</i>		40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392								
TOTAL ..		2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0								

X71 PUNTUACION GLOBAL PARA ESE CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X71	X103	Hasta	De 35.001	De 45.001	De 55.001	De 75.001	De 100.001	De 150.001	Más de	NS/NC	Total
		35.000	a 45.000	a 55.000	a 70.000	a 100.000	a 150.000	a 200.000	200.001		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Uno	1	0	2	0	0	2	3	3	0	0	10
	...	0,0	4,3	0,0	0,0	0,6	1,0	1,7	0,0	0,0	0,7
Dos	2	1	1	4	4	14	7	3	3	3	40
	...	2,5	2,2	4,0	1,8	4,0	2,3	1,7	3,3	4,5	2,9
Tres	3	11	15	25	34	68	41	20	12	8	234
	...	27,5	32,6	25,0	15,7	19,2	13,6	11,3	13,3	12,1	16,8
Cuatro	4	17	19	60	137	190	186	94	53	31	787
	...	42,5	41,3	60,0	63,1	53,7	61,6	53,1	58,9	47,0	56,5
Cinco	5	8	1	9	37	71	58	55	22	18	279
	...	20,0	2,2	9,0	17,1	20,1	19,2	31,1	24,4	27,3	20,0
NS/NC	9	3	8	2	5	9	7	2	0	6	42
	...	7,5	17,4	2,0	2,3	2,5	2,3	1,1	0,0	9,1	3,0
Columna	...	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392
TOTAL	...	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0

X72 QUIEN TOMA LAS DECISIONES SOBRE EL COLEGIO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X72	X103	Hasta	De 35.001	De 45.001	De 55.001	De 75.001	De 100.001	De 150.001	Más de	NS/NC	Total
		35.000	a 45.000	a 55.000	a 70.000	a 100.000	a 150.000	a 200.000	200.001		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	1	5	9	6	12	13	8	4	2	4	63
Marido	...	12,5	19,6	6,0	5,5	3,7	2,6	2,3	2,2	6,1	4,5
2	2	9	8	12	34	28	21	19	7	7	145
Mujer	...	22,5	17,4	12,0	15,7	7,9	7,0	10,7	7,8	10,6	10,4
3	3	24	28	81	169	307	268	152	79	53	1.161
Ambos	...	60,0	60,9	81,0	77,9	86,7	88,7	85,9	87,8	80,3	83,4
4	4	0	0	0	1	2	3	0	1	1	8
Otros	...	0,0	0,0	0,0	0,5	0,6	1,0	0,0	1,1	1,5	0,6
9	9	2	1	1	1	4	2	2	1	1	15
NS/NC	...	5,0	2,2	1,0	0,5	1,1	0,7	1,1	1,1	1,5	1,1
Columna	...	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392
TOTAL	...	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0

X74 ES EL PRIMER AÑO QUE SU HIJO VA AL CENTRO

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X74	X103	De 35.001 a 45.000		De 45.001 a 55.000		De 55.001 a 70.000		De 75.001 a 100.000		De 100.001 a 150.000		De 150.001 a 200.000		Más de 200.001	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9						
Hasta 35.000	1	14	17	42	110	194	154	74	43	24	672					
1	...	35,0	37,0	42,0	50,7	54,8	51,0	41,8	47,8	36,4	48,3					
2	...	25	28	58	105	159	144	103	47	42	711					
Ya iba a preescolar	62,5	60,9	58,0	48,4	44,9	47,7	58,2	52,2	63,6	51,1					
9	...	1	1	0	2	1	4	0	0	0	9					
NS/NC	...	2,5	2,2	0,0	0,9	0,3	1,3	0,0	0,0	0,0	0,6					
Columna	...	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392					
TOTAL	...	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0					

X76 HABIA PENSADO EN OTROS CENTROS O SOLO ESTE

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X76	X103	De 35.001 a 45.000		De 45.001 a 55.000		De 55.001 a 70.000		De 75.001 a 100.000		De 100.001 a 150.000		De 150.001 a 200.000		Más de 200.001	NS/NC	Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9						
Hasta 35.000	1	34	37	85	177	262	201	121	51	46	1.014					
1	...	85,0	80,4	85,0	81,6	74,0	66,6	68,4	56,7	69,7	72,8					
2	...	6	8	14	37	83	99	52	37	20	356					
Ya iba a preescolar	15,0	17,4	14,0	17,1	23,4	32,8	29,4	41,1	30,3	25,6					
9	...	0	1	1	3	9	2	4	2	0	22					
NS/NC	...	0,0	2,2	1,0	1,4	2,5	0,7	2,3	2,2	0,0	1,6					
Columna	...	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392					
TOTAL	...	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0					

X96 RAZON PRIMERA PARA IR SU HIJO AL COLEGIO
QUE ASISTE

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X96	X103	Hasta 35,000		De 35,001 a 45,000		De 45,001 a 55,000		De 55,001 a 70,000		De 75,001 a 100,000		De 100,001 a 150,000		De 150,001 a 200,000		Más de 200,001		Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10							
Instal. y equipamiento.	1	0	0	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	10
		0,0	0,0	1,0	0,5	0,6	0,7	0,6	0,6	0,7	0,6	0,6	0,6	1,1	3,0	0,7	0,7	
Proximidad	2	9	15	27	64	99	98	98	40	15	13	380	15	13	380	15	13	380
		22,5	32,6	27,0	29,5	28,0	32,5	32,5	22,6	16,7	19,7	27,3	16,7	19,7	27,3	16,7	19,7	27,3
Gratuito o barato ...	3	7	3	9	21	20	10	10	2	2	4	78	2	4	78	2	4	78
		17,5	6,5	9,0	9,7	5,6	3,3	3,3	1,1	2,2	6,1	5,6	2,2	6,1	5,6	2,2	6,1	5,6
Tipo de educación ...	4	1	1	4	5	27	42	42	25	18	9	132	18	9	132	18	9	132
		2,5	2,2	4,0	2,3	7,6	13,9	13,9	14,1	20,0	13,6	9,5	20,0	13,6	9,5	20,0	13,6	9,5
Tradicón	5	4	6	12	34	77	51	51	43	13	16	256	43	16	256	43	16	256
		10,0	13,0	12,0	15,7	21,8	16,9	16,9	24,3	14,4	24,2	18,4	24,3	14,4	24,2	18,4	24,2	18,4
Organización	6	3	4	10	28	32	39	39	28	23	11	178	28	11	178	23	11	178
		7,5	8,7	10,0	12,9	9,0	12,9	12,9	15,8	25,6	16,7	12,8	15,8	25,6	16,7	12,8	16,7	12,8
No tener plaza en el que le correspondía.	7	14	11	31	51	65	34	34	13	9	4	232	13	4	232	9	4	232
		35,0	23,9	31,0	23,5	18,4	11,3	11,3	7,3	10,0	6,1	16,7	7,3	10,0	6,1	16,7	6,1	16,7
Formación Religiosa e Ideario	8	0	0	0	4	7	5	5	8	4	4	32	8	4	32	4	4	32
		0,0	0,0	0,0	1,8	2,0	1,7	1,7	4,5	4,4	6,1	2,3	4,5	4,4	6,1	4,4	6,1	2,3
Otras	9	2	6	6	9	25	21	21	17	5	3	94	17	5	94	5	3	94
		5,0	13,0	6,0	4,1	7,1	7,0	7,0	9,6	5,6	4,5	6,8	9,6	5,6	4,5	6,8	4,5	6,8
Columna		40	46	100	217	354	302	302	177	90	66	1.392	177	90	66	1.392	66	1.392
TOTAL		2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0	12,7	6,5	4,7	100,0	4,7	100,0

X97 RAZON SEGUNDA PARA IR SU HIJO AL COLEGIO
QUE ASISTE

X103 INGRESOS FAMILIARES MENSUALES

X97	X103	Hasta 35.000		De 35.001 a 45.000		De 45.001 a 55.000		De 55.001 a 70.000		De 75.001 a 100.000		De 100.001 a 150.000		De 150.001 a 200.000		Más de 200.001		Total	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	NS/NC								
1	Instal. y equipamiento.	1	0	0	0	3	0	4	2	1	11	2	4	2	1	11	2	1	11
		2,5	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	2,5	2,2	1,5	0,8	2,2	2,5	2,2	1,5	0,8	2,2	1,5	0,8
2	Proximidad	5	7	10	34	59	45	26	8	10	204	8	26	8	10	204	8	10	204
		12,5	15,2	10,0	15,7	16,7	14,9	14,7	8,9	15,2	14,7	8,9	14,7	8,9	15,2	14,7	8,9	15,2	14,7
3	Gratuito o barato ...	7	1	11	22	23	16	4	3	1	88	3	4	3	1	88	3	1	88
		17,5	2,2	11,0	10,1	6,5	5,3	2,3	3,3	1,5	6,3	3,3	2,3	3,3	1,5	6,3	3,3	1,5	6,3
4	Tipo educación	2	0	0	8	13	7	5	10	3	48	7	5	10	3	48	7	3	48
		5,0	0,0	0,0	3,7	3,7	2,3	2,8	11,1	4,5	3,4	2,3	2,8	11,1	4,5	3,4	11,1	4,5	3,4
5	Tradición	2	5	4	21	34	31	24	8	7	136	31	24	8	7	136	31	7	136
		5,0	10,9	4,0	9,7	9,6	10,3	13,6	8,9	10,6	9,8	10,3	13,6	8,9	10,6	9,8	10,3	10,6	9,8
6	Organiz. funciones ...	3	2	15	25	44	40	27	14	9	179	40	27	14	9	179	40	9	179
		7,5	4,3	15,0	11,5	12,4	13,2	15,3	15,6	13,6	12,9	13,2	15,3	15,6	13,6	12,9	15,6	13,6	12,9
7	No tener plaza en el que le correspondía.	1	4	8	16	18	19	7	2	1	76	19	7	2	1	76	19	1	76
		2,5	8,7	8,0	7,4	5,1	6,3	4,0	2,2	1,5	5,5	6,3	4,0	2,2	1,5	5,5	6,3	1,5	5,5
8	Formación Religiosa .	0	2	0	0	6	7	3	5	2	25	7	3	5	2	25	7	2	25
		0,0	4,3	0,0	0,0	1,7	2,3	1,7	5,6	3,0	1,8	2,3	1,7	5,6	3,0	1,8	5,6	3,0	1,8
9	Otras	19	25	52	91	154	137	77	38	32	625	137	77	38	32	625	137	32	625
		47,5	54,3	52,0	41,9	43,5	45,4	43,5	42,2	48,5	44,9	45,4	43,5	42,2	48,5	44,9	45,4	48,5	44,9
	Columna	40	46	100	217	354	302	177	90	66	1.392	302	177	90	66	1.392	302	66	1.392
	TOTAL	2,9	3,3	7,2	15,6	25,4	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0	21,7	12,7	6,5	4,7	100,0	21,7	4,7	100,0

I N F O R M E S
Y D O C U M E N T O S

MUJER Y EDUCACION

I. ALBERDI

En Madrid y en el mes de septiembre de 1984, durante los días 13, 14 y 15 se celebraron unas jornadas sobre Mujer y Educación dedicadas especialmente al tema de la discriminación sexual dentro de la enseñanza actual que se generaliza a las mujeres desde las primeras edades y se hace mixta en su gran mayoría. El lema de las reuniones «por una educación no sexista» agrupaba una serie de ponencias relativas al tema y unas mesas de trabajo en las que de manera más activa participaron enseñantes y teóricos de la educación.

Los objetivos de estas jornadas, organizadas por el Instituto de los Derechos de la Mujer, eran los siguientes: dar a conocer la realidad del sexismo que aún persiste en el sistema educativo; poner de relieve la importancia de una educación no sexista o coeducativa, para conseguir que la educación facilite la convivencia y las conductas democráticas. Difundir lo que se ha realizado en este campo, tanto a nivel teórico como práctico; potenciar la coordinación de todas las personas que trabajan en estos temas y buscar alternativas concretas que permitan eliminar el sexismo de la enseñanza.

La coordinación de estas jornadas la realizó Isabel Alberdi, responsable del área Mujer y Educación del Instituto de la Mujer.

La inauguración de las jornadas corrió a cargo de Carmina Virgili, Secretaria de Es-

tado de Universidades, que puso de manifiesto la importancia de la incorporación de las mujeres a la Enseñanza Superior como forma de preparar su futuro profesional, señalando los pasos que en este sentido se han dado en los últimos años, en los que ha habido un crecimiento importante de la promoción de mujeres en los contingentes de estudiantes universitarios en todas las universidades. Marina Subirach, la primera ponente, analizó el paso de la enseñanza segregada a la enseñanza mixta, señalando los problemas de sexismo que pueden persistir en los centros educativos. María de los Angeles Durán hizo un repaso del estudio de las distintas ciencias en la Universidad española, señalando la ausencia de la mujer en todas ellas, y el olvido sistemático de las aportaciones femeninas en numerosos campos científicos. Propuso la presencia activa de las mujeres en la investigación y en la docencia como forma de paliar esta tendenciosidad de la enseñanza actual.

Pamela O'Malley, representante de los Sindicatos de Enseñantes, habló de la sensibilidad de los sindicatos ante este tema en sus dos aspectos, la participación de la mujer en la enseñanza como trabajador y la participación de la mujer como estudiante, viendo las diferentes formas de discriminación que se presentan en ambas.

Catherina Valabiège, fundadora de la «Asociación por una escuela no sexista», que se extiende por toda Francia y tiene su sede en París, habló de los orígenes y el funcionamiento de la Asociación, que tiene por objetivo fundamental movilizar a los

enseñantes y a los padres de familia alrededor de este problema.

A lo largo de las jornadas se organizaron tres grupos de trabajo alrededor de los siguientes temas: El papel de los enseñantes en la interiorización de los roles diferenciados por sexo; El sexismo en los libros de texto y en el material escolar, y El papel de la orientación profesional sobre estudio y trabajo. En estas mesas de trabajo se elaboraron una serie de conclusiones que fueron discutidas y aprobadas en la última sesión general de las jornadas.

La clausura de estas reuniones la realizó Jaime Naranjo, director general de Enseñanza General Básica del Ministerio de Educación, y Manuel de la Rocha, consejero de Educación del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Las conclusiones generales elaboradas al final de las jornadas fueron las siguientes:

«Todos los trabajos, tanto teóricos como prácticos, presentados en estas jornadas y los debates que han suscitado ponen de manifiesto que los cambios que se han realizado en el sistema educativo durante la última década, aunque han permitido el acceso de las mujeres en pie de igualdad con los hombres a casi todos los niveles de la enseñanza, si exceptuamos las carreras Técnicas y la Formación Profesional, sin embargo, no se ha conseguido la igualdad de oportunidades educativas para las mujeres y aún persisten mecanismos de segregación sexista en el sistema escolar.

La realidad que constatamos es que la escuela mixta se ha extendido, pero esta extensión se ha realizado sin que existiera ni por parte de la Administración, ni por el profesorado o los padres una reflexión profunda de los modelos educativos impartidos a los dos sexos; se ha generalizado un modelo supuestamente igualitario basado en el sistema de valores y comportamientos característicos del modelo educativo masculino, sin cuestionar los efectos que esto generaría en la educación de las mujeres. Creemos que esta ausencia de planteamientos sobre la validez que para las mujeres tiene el tipo de enseñanza actual, impide la desaparición del sexismo en la enseñanza.

Por ello, a lo largo de estas jornadas hemos analizado una serie de aspectos que consideramos clave a la hora de eliminar el

sexismo de la vida escolar, como son: el papel de los enseñantes como agentes que transmiten y refuerzan los estereotipos vigentes, los libros de texto y el material escolar, la orientación profesional que se realiza, la organización y reproducción de la Ciencia, la organización escolar y la distribución de funciones dentro de la escuela. Quedando claro que es a través de estos mecanismos como se perpetúa el sexismo en el sistema escolar. Igualmente hemos analizado las experiencias no sexistas realizadas hasta ahora, tratando de encontrar un modelo educativo que pueda ser una alternativa posible.

En el estudio de todos estos aspectos, aparece de forma constante la transmisión que se produce en la institución educativa de los roles estereotipados de hombres y mujeres y la función que cumplen los enseñantes en esta reproducción de estereotipos e interiorización de los géneros, destacándose la falta de conciencia de los enseñantes de ser transmisores del sexismo. La escuela se presenta como neutral en este terreno y la mayoría de los enseñantes manifiestan que no llevan a cabo concretamente ninguna discriminación, contrastando esto con las últimas investigaciones realizadas en las aulas, que ponen de manifiesto todo lo contrario.

Por otra parte, el material escolar, según los últimos estudios realizados, sigue ofreciendo a los niños y a las niñas una diferenciación de roles muy acusada. La revisión y la crítica del sexismo, que se ha realizado hasta ahora en este campo, sólo ha conseguido que las imágenes femeninas disminuyan; las mujeres aparecen en menor proporción, la mayoría de las opciones profesionales son masculinas, etc., y se sigue manteniendo una concepción tradicional de la cultura y una sobrevaloración de lo masculino.

Igualmente los conocimientos que se imparten en todos los niveles de la enseñanza, aparecen totalmente marcados por el carácter androcéntrico de la Ciencia.

En cuanto a la orientación profesional constatamos una ausencia total de planteamientos serios para conseguir que las mujeres realicen elecciones profesionales realmente libres, sin supeditarlas a los roles tradicionales que la sociedad les asigna por su condición genérica de mujeres.

Asimismo, la organización escolar en su conjunto sigue supeditada a una división de papeles en función del sexo, como nos muestran los datos y la experiencia, en cuanto a la distribución de cargos y funciones.

Hemos observado también la persistencia en los centros escolares, aun siendo mixtos, de actividades diferentes para niños y niñas, sobre todo en el campo del deporte, donde el sexismo es muy acusado. Y cómo estos tipos de segregación que aún persisten generan un alto nivel de agresividad sexual hacia las niñas.

La conclusión general es que estos mecanismos sexistas que aún perduran en la actualidad sólo podrán desaparecer si se sientan las bases para que se produzca un proceso de coeducación, es decir, si se sientan las bases para una educación que sea capaz de desarrollar las aptitudes de las personas por encima de su pertenencia a un sexo u otro, una educación que no asigne papeles, sino que potencie la realidad plural de los individuos.

Para ello vemos necesario iniciar una serie de tareas concretas.

En primer lugar, generalizar al máximo la escuela mixta, premisa indispensable aunque no suficiente, para la coeducación, e intentar una composición equilibrada de niñas y niños en las aulas.

En segundo lugar, continuar la labor iniciada de revisión del material escolar (libros de texto, consulta y biblioteca, material de apoyo, etc.). Es necesario establecer unos criterios de revisión y aprobación que permitan por lo menos que el material escolar refleje la realidad conflictiva en la que nos movemos y no sirvan para reforzar unos estereotipos que son discriminatorios para las mujeres.

En tercer lugar, integrar en la formación inicial y continua del profesorado el tema de la coeducación y destacar en ella la importancia de las actitudes del profesorado para combatir el sexismo en la enseñanza. Es necesario que los enseñantes tomemos conciencia de que somos nosotros mismos los que reforzamos los roles existentes a través de nuestra actitud, del uso que hacemos del lenguaje y del propio temor a combatir de forma innovadora las construcciones genéricas existentes.

En cuarto lugar, revisar el currículum escolar e incorporar a él todas las aportaciones que las mujeres hemos realizado a lo largo de la historia en los distintos campos del conocimiento. Paralelamente, vemos necesario potenciar y dotar económicamente las investigaciones y los estudios científicos que las mujeres realizan actualmente en la Universidad. Es necesario establecer una relación más directa entre los enseñantes de los distintos niveles para que todos estos estudios que plantean una imagen distinta de las mujeres puedan ser incorporados al currículum en todos los niveles de enseñanza.

En quinto lugar, que las enseñanzas de tipo manual, tanto las de carácter técnico como doméstico, así como las actividades deportivas, sean iguales para los niños y las niñas.

En sexto lugar, que la orientación profesional sea lo más amplia posible y que se busque la forma de adecuarla al desarrollo económico y tecnológico para evitar que las mujeres se dirijan a profesiones regresivas, con nulas o escasas expectativas laborales.

En séptimo lugar, potenciar en la organización escolar una distribución de niveles y cargos equilibrada y no en función de la pertenencia a un sexo u otro.

En octavo lugar, introducir la información sexual con carácter interdisciplinario en los niveles obligatorios de la enseñanza.

Esta información deberá ser lo más amplia posible, para que los alumnos conozcan las diferencias de los comportamientos sexuales y sean capaces de comprender que éstos son cambiantes de una época a otra y en las distintas sociedades.

En noveno lugar, sensibilizar a los padres y discutir y trabajar con ellos el tema del sexismo en la escuela.

Por otra parte, se ve la necesidad de que los sindicatos incorporen a su lucha aquellos aspectos que han ido marginando en sus alternativas por considerarlos pertenecientes al mundo privado, y que inciden en la discriminación de las mujeres enseñantes.

Asimismo, el proyecto de escuela pública sólo caminará hacia la igualdad de oportunidades en la medida en que se incorpore

entre sus objetivos la lucha contra los estereotipos sexuales vigentes.

Finalmente, a lo largo de estas jornadas se ha visto necesario que el Instituto de la Mujer medie ante los responsables de la política educativa en la Administración del Estado, tanto a nivel central, como autonómico y local, para que vigilen el cumplimiento de los principios constitucionales en cuanto a la no discriminación y aceleren la puesta en marcha de las medidas mínimas y necesarias para conseguir una auténtica coeducación, promoviendo y apoyando cualquier iniciativa en este sentido y teniendo en cuenta, en los procesos de reforma iniciados y en los que se realicen en el futuro, la existencia de prejuicios y comportamientos sexistas en el sistema escolar.»

EDUCACION Y PREJUICIOS SEXISTAS

Durante los días 17 y 18 de octubre se celebró en París un seminario sobre «Educación y prejuicios sexistas», organizado por la Asociación «Por una educación no sexista», que funciona en Francia desde 1980 y que recibe desde 1982 subvenciones del Ministerio de los Derechos de la Mujer y el FIC (Fondo de Intervención Cultural).

En el coloquio se analizó el tema del sexismo en la educación francesa con la participación de enseñantes, responsables de la política educativa, teóricos de la educación y feministas. También participaron representantes de Canadá, Inglaterra, Bélgica y España que expusieron la situación en sus países y los programas que están realizando para conseguir la igualdad de oportunidades educativas para las mujeres.

Los temas de estudio fueron: el lenguaje como transmisor del sexismo, la importancia de la familia y los medios de comunicación en la orientación de las jóvenes, la formación inicial y continua del profesorado, el acceso de las mujeres a las actividades científicas y técnicas y las reformas educativas en relación a la existencia del sexismo en el sistema escolar.

A lo largo de las distintas intervenciones se puso de manifiesto que las barreras que encuentran las mujeres francesas en la educación son semejantes a las del resto de los países del área occidental.

En conjunto, se puede decir que se ha generalizado el modelo masculino de la educación sin tener en cuenta el sexismo y su repercusión en el sistema escolar, produciéndose una pervivencia de rasgos sexistas que impiden que las mujeres tengan las mismas oportunidades educativas que los varones. Los estudios realizados en todos los países demuestran que la escuela refuerza los prejuicios acerca de lo que se espera de los alumnos según el sexo al que pertenecan y determina su futuro sin dar las mismas oportunidades a los niños y a las niñas.

Uno de los temas más debatidos fue la dificultad que siguen encontrando las mujeres para acceder a las profesiones consideradas tradicionalmente masculinas y las experiencias realizadas para interesar a las mujeres en los estudios técnicos y científicos. Destacó por su interés la comunicación de Judith White, representante inglesa y responsable del programa GIST (Girls into Science and Technology), que explicó la experiencia realizada en Manchester durante cuatro años (1979-1983) con los jóvenes a partir de la Secundaria. El objetivo de este programa es interesar a las jóvenes en los estudios científicos y técnicos. Y se centra en cuatro aspectos:

- 1.º Sensibilizar al profesorado sobre las dificultades que encuentran las muchachas para orientarse hacia los estudios de tipo técnico.

- 2.º Realizar una encuesta entre los jóvenes al entrar en la secundaria y tres años después para conocer qué es lo que motiva sus elecciones.

- 3.º Informar a las jóvenes sobre las distintas opciones profesionales. Se realizan visitas de técnicos a los centros escolares: mujeres que trabajan en profesiones de tipo técnico y que dan una imagen de competencia y satisfacción con su profesión y hombres que hablan más de la posibilidad de elegir las profesiones que de los aspectos técnicos de las mismas.

- 4.º Establecen contactos con las empresas para reducir su resistencia a contratar mujeres preparadas en ciencias y tecnología.

Los resultados hasta el momento indican la resistencia de los profesores al cambio de actitudes y cómo las jóvenes se muestran

más abiertas para lanzarse a profesiones consideradas masculinas que a la inversa.

Este programa y otros análogos realizados en Inglaterra se encuadran dentro de la política de lucha contra el sexismo que se viene realizando en este país desde la promulgación de la «Sex Discrimination Act» en 1975, y puede servir de orientación para el resto de los países.

Las conclusiones expusieron la necesidad de sensibilizar al profesorado sobre este tema, por considerar que cualquier cambio en el sistema escolar es imposible si los enseñantes no toman conciencia; y la importancia de que los responsables de la educación tengan en cuenta la existencia del sexismo para conseguir que la igualdad de oportunidades en la educación llegue también a las mujeres.

I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION
CELEBRADA EN GINEBRA DEL 16 AL 25 DE OCTUBRE DE 1984

JUAN DE LUIS CAMBLOR

I. LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION DE GINEBRA

La celebración en Ginebra de la Conferencia Internacional de Educación es siempre, en mayor o menor medida, un acontecimiento importante para la comunidad educativa. Hay que tener en cuenta que desde 1925, salvo el trágico paréntesis bélico de la II Guerra Mundial, se vienen celebrando regularmente estas reuniones en la cumbre. Primero anualmente y después cada dos años, han ido constituyendo un cuerpo de doctrina y de experiencias que como ya decía el fundador Jean Piaget, constituían «la carta o código internacional de la instrucción pública».

Recorrer, en efecto, el largo camino del Bureau International d'Education (1), desde su aparición orgánica como entidad privada en 1925, pasando por su incorporación como organismo internacional de la Sociedad de Naciones en 1929 y culminando con su integración en la Unesco en 1969, es hacer la historia de la educación comparada, primordial motivación en sus orígenes, pero también, y sobre todo, seguir paso a paso la evolución de unas tendencias cuyos objetivos eran la adopción de los principios orientadores generales de las sucesivas reformas educativas nacionales.

Ciertamente toda conferencia de alto nivel y de ámbito educativo universal es siempre una fuente de frustraciones, sobre todo para quienes urgidos por problemas

acuciantes se ven frenados en sus impulsos por la lenta andadura que imprime a sus actuaciones, por un lado la propia naturaleza de la materia educativa y, por otro, la complicada maquinaria que supone una Conferencia Internacional Intergubernamental en la que participan, en principio, la totalidad de los Ministerios de Educación de la Comunidad Internacional de Estados.

Las renovaciones educativas no admiten precipitaciones, tienen un lento madurar, y las reuniones intergubernamentales de carácter universal, tienen su velocidad propia. Son elementos connaturales que no se pueden menospreciar a la hora de pedir eficacias inmediatas y soluciones urgentes.

Puede decirse, sin embargo, que la consagración de la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra constituye su peor enemigo en este sentido, pues su capacidad de convocatoria ha acentuado aspectos gravemente negativos que ponen en peligro la vida misma de la Reunión y su propio prestigio.

Dos obstáculos mayores hay que salvar si se quiere recobrar un punto de equilibrio activo: se trata de alcanzar un compromiso entre el número de participantes y los problemas derivados de sus diferentes grados de desarrollo.

Por una parte, la presencia de un elevadísimo número de Delegaciones (1) convier-

(1) En España las siglas son OEI, cuando internacionalmente se ha conservado el término Buró, aceptado, asimismo, por las instancias hispanoamericanas.

(1) En esta 39 sesión participaron: 125 Estados Miembros de la Unesco; un Estado no Miembro; un Movimiento de liberación nacional reconocido por la Liga de los Estados Arabes; nueve organizaciones del sistema de las Naciones Unidas; otras 11 organizaciones intergubernamentales; 22

te inevitablemente los debates en una compacta yuxtaposición de monólogos, que impide, por las exigencias de tiempo, una discusión constructiva y una animación creativa en el seno de las Comisiones.

Por otra parte, los diferentes grados de desarrollo obligan a la Conferencia a discurrir por los carriles de un máximo común denominador, que, a su vez, impide la profundización adecuada y el tratamiento de los problemas en consonancia con su magnitud y cualificación para una situación dada.

El problema no es baladí y encierra casi insalvables dificultades estructurales, por lo que el Consejo de Administración de la OEI, que es plenamente consciente de la situación, trata de encontrar una línea de equilibrio que hasta ahora no ha sido hallada.

Con todo, el balance de la Conferencia es altamente positivo:

1. Los Estados Miembros presentan a la Conferencia los Informes Nacionales respectivos (1) sobre un esquema normalizado preparado por la oficina.

Este documento es tradicionalmente básico en las Conferencias a la OIE. Además de distribución a las delegaciones, se circula en los centros regionales y nacionales de documentación (Red Internacional de Información Educativa, INED).

Los informes son analizados y de cada uno se hace un resumen que se almacena en el Centro de Datos de la BFE.

Simultáneamente los textos de los Informes, en su forma original, se reproducen en microfichas en la serie de Informes Internacionales sobre Educación (SIRE), a disposición de las instituciones o personas

organizaciones internacionales no gubernamentales.

La Conferencia reunió así, en total: 455 delegados, incluidos 33 ministros y 21 vicesecretarios de Educación, y 70 representantes y observadores.

(1) De especial interés es el Informe de España, *Desarrollo de la Educación 1981-1983*, editado por el Servicio de Publicaciones del MEC y coordinado por la Secretaría General Técnica. Traducción al francés y al inglés en el mismo volumen.

interesadas en el desarrollo de la educación en una región o en un país.

El contenido de estos informes constituye la base esencial para la preparación de los volúmenes del INTERNATIONAL YEARBOOK OF EDUCATION publicado por la OIE y por diversas unidades de la Unesco en París.

Preceptivamente el Informe debe estar redactado en una de las lenguas de trabajo de la Unesco (francés o inglés).

2. Se establece un tema general y un tema especial. El tema general permite identificar los problemas que subyacen en un sector que afecta al conjunto de la educación y al conjunto de los Estados Miembros y el tema especial consiste en el análisis de un problema concreto que pueda plantear cuestiones de carácter práctico y operativo.

Esta 39 sesión tuvo como tema general (objeto de tratamiento en las sesiones plenarias) «La educación para todos en el nuevo contexto científico y técnico, teniendo en cuenta los grupos desfavorecidos».

Como tema especial fue: «Generalización y renovación de la enseñanza primaria en la perspectiva de una iniciación científica y técnica apropiadas».

3. De la discusión del tema especial cobra forma una Recomendación que es objeto de discusión especial que, finalmente, tras laboriosas negociaciones de redacción, acaba siendo aprobada por consenso por Pleno de la Conferencia.

El conjunto de Recomendaciones del BIE forma un «corpus» insustituible y es en muchas ocasiones la doctrina de base aplicable para un determinado tema educativo.

En esta sesión el tema especial de la iniciación científica y técnica apropiada se inscribió en el marco de los principios generales y conceptos fundamentales de la generalización de la educación primaria y de su renovación.

Conviene recordar que estos textos son Recomendaciones a los Ministerios de Educación y que por voluntad de sus fundadores, Jean Piaget y el español Pedro Roselló, no tuvieron carácter convencional por estimar que el proceso de adhesión y ratificación por parte de los Estados es un pro-

ceso trabajo y que por razones procedimentales, y otras, corren frecuentemente el riesgo de quedarse a medio camino.

Las 74 Recomendaciones aprobadas están en funcionamiento y son principios orientadores para los Estados que encuentran en ellas una fuente suficientemente rigurosa conceptualmente.

4. Las respuestas de los Estados Miembros a unos cuestionarios permiten a la Oficina el análisis sobre las tendencias recientes de la educación a modo de cuadros de síntesis que al ser producto de un ámbito universal proporcionan a los Estados un marco de referencias de extrema utilidad, sobre todo en función de los grados de desarrollo de los diferentes países, que actúa como elemento de confirmación, de corrección o de incentivación.

5. La Conferencia es, finalmente y de manera muy directa, un marco de relación de las autoridades educativas entre sí al más alto nivel. De esta relación interpersonal pueden derivarse colaboraciones e intercambio de experiencias relacionadas con sus tareas en sus respectivos departamentos ministeriales.

Evidentemente, a otros niveles, la Reunión es una congregación y escenario privilegiado para los contactos entre los expertos de las diferentes Delegaciones representadas. De ellos surgen, de manera espontánea en los pasillos que en los debates, relaciones útiles en los enfoques teórico-prácticos de los problemas específicos de la Conferencia y de otros que no sean tema de estudio.

II. PRINCIPALES TENDENCIAS DE LA EDUCACION

1. *Tendencias de la política educacional*

La problemática es extraordinariamente multiforme, pero existe una clara tendencia, aunque diversificada, a la democratización de la enseñanza. Las más diferenciadas son aquellas que incluyen diversos aspectos en conexión con determinadas condiciones políticas, económicas, sociales y culturales. El problema se plantea en torno a cómo pueden crearse y planificarse a nivel nacional mejores estrategias para lograr la universalización y renovación de la enseñanza pri-

maria y la eliminación del analfabetismo, así como qué medidas especiales podrían adoptarse a fin de aprovechar los recursos disponibles para la educación.

En la década anterior se asignó preponderancia al nivel primario y su extensión a las zonas rurales (especialmente en los países en desarrollo, donde el desarrollo rural es prioritario) y sólo más tarde a esferas como la extensión de la enseñanza obligatoria (en la medida en que incluye parte del nivel secundario), la promoción de la interacción entre educación y trabajo productivo, el mejoramiento de la orientación profesional o la expansión de la enseñanza superior. El problema reside en las prioridades que deben establecerse para estimular y acrecentar los esfuerzos de los Estados Miembros a fin de lograr que todos, sin distinción, tengan ocasión de ejercitar el derecho a la educación.

2. *Cuestiones específicas*

A) *Articulación entre educación formal y la educación no formal.*

La tendencia observada consiste en que teniendo en cuenta de que muchos tipos de enseñanza no formal son patrocinados por ministerios y organizaciones fuera de ámbito del Ministerio de Educación, habrá que lograr una mejor coordinación de la enseñanza no formal y, a nivel nacional, habría que asegurar el enriquecimiento recíproco y la interacción de la educación formal y no formal.

1. Un gran número de delegados lamentaron la falta de rigor de la terminología utilizada: educación escolar, no escolar, extraescolar, paraescolar, educación formal, educación no formal. Se pidió a la Unesco que profundizara estos conceptos.

2. Más allá de este problema terminológico, hubo acuerdo general para reconocer que el progreso tecnológico y las exigencias del desarrollo social y económico planteaban nuevos desafíos a los sistemas educacionales, tanto de los países en desarrollo como de los países industrializados. Se hizo hincapié en la necesidad, en una perspectiva educacional global, de tomar en cuenta las fuerzas educativas disponibles en los distintos sectores de la sociedad: medios de comunicación de masas, servicios sociales, organizaciones comunitarias, em-

presas públicas y privadas, etc., y de organizar nuevas formas de educación para responder, por una parte, a las necesidades no satisfechas y, por otra, a las necesidades que comienzan a emerger, en particular aquellas que crean las mutaciones tecnológicas.

Necesidades no satisfechas

3. Se hizo particular hincapié en la necesidad de desarrollar formas no tradicionales de educación para asegurar la educación de los niños antes de su ingreso a la escuela allí donde aún no es posible establecer un sistema público de educación preescolar. Se señaló al respecto el interés que revisten distintas soluciones: iniciativas comunitarias, vinculación de la alfabetización de las mujeres al desarrollo de la educación preescolar, fórmulas alternativas tales como la educación en el domicilio y los equipos educativos itinerantes.

4. Se han creado formas no tradicionales de educación destinadas a los niños y jóvenes de los grupos desfavorecidos, a los impedidos y migrantes. Estos sistemas se caracterizan por su capacidad de adaptación a las necesidades y condiciones locales, tanto en lo que se refiere a los lugares donde se imparte la educación, los horarios, los programas de estudios, como a los ritmos de progresión. En algunos de ellos se combina bajo forma de módulos de aprendizaje la educación académica y una formación profesional para permitir a los jóvenes entrar directamente en la vida activa o seguir estudios en los establecimientos tradicionales. Se han organizado otros tipos de formación con miras a la recuperación, bajo forma de sistemas de enseñanza por correspondencia. Se reconoció que en ciertos casos los estudiantes que siguen esta vía pueden tropezar con dificultades para acceder a la educación formal de nivel más elevado.

5. A juicio de la gran mayoría de los delegados, la educación no formal concierne en primer lugar a los adultos y en particular a los adultos de los grupos más desfavorecidos, analfabetos, mujeres, migrantes, cesantes, jóvenes que abandonaron prematuramente la escuela.

6. Se señaló que la educación de adultos tendía cada vez más a organizarse como educación formal y que se podría con-

siderar que pertenecen al sector formal aquellos tipos de formación que están destinados a preparar a los alumnos a obtener diplomas oficiales otorgados por los Ministerios de Educación, incluso si se trata de educación recurrente. Pero también cabe recalcar el nuevo desarrollo de tipo de formación no formal para adultos de carácter general, cultural y de esparcimiento que se apoyan en las instituciones creadas específicamente para ese fin, como en redes asociativas en el marco de la educación permanente o continua.

Nuevas necesidades

7. El desarrollo de nuevas tecnologías de información y de comunicación que caracterizan a la sociedad de la información crea necesidades nuevas, pero también permite satisfacerlas según modalidades no tradicionales y en particular gracias a múltiples formas de autoinstrucción mediante los nuevos medios de comunicación. En numerosos países se ha desarrollado la enseñanza a distancia y la utilización de la radio en todos los niveles de enseñanza. El rápido desarrollo de la informática ha acarreado el restablecimiento de formas no tradicionales para la enseñanza de estas técnicas por intermedio de clubes o en el seno de asociaciones. De manera general, se considera que las mutaciones tecnológicas entrañan una nueva demanda de formación, tanto en el sector escolar como en el mundo del trabajo.

Problemas generales

8. Se consideró la organización de la cooperación y la articulación entre la educación formal y la no formal como un problema central y un campo crítico, ya que los dos sectores han de ser complementarios. Se consideró esencial para el desarrollo de la educación no formal que el sistema educativo reconozca todos los tipos de formación no convencional y se reconoció la necesidad de la formación psicopedagógica de los profesores de adultos.

B) Las nuevas tecnologías en la educación

Siendo la problemática la que se plantea en relación con los maestros y la formación en la utilización de la nueva tecnología, se

trataría de buscar la mejor manera de resolverlos, las medidas a adoptar en conexión con la formación del personal docente, las estrategias útiles de planificación.

9. Al centrarse la discusión sobre el empleo de los ordenadores y de la informática en general, se manifestó en seguida el foso existente entre los países desarrollados y los en vías de desarrollo, para los cuales, como se dijo, «no es una prioridad sino una necesidad».

Campos de utilización

10. Cada país utilizaba las tecnologías modernas de acuerdo con sus necesidades específicas. Los medios audiovisuales, la radio y la televisión se empleaban a todos los niveles y en todas las formas de educación, en particular para la alfabetización, el mejoramiento y la renovación de la enseñanza general de las disciplinas científicas y los idiomas; para la alfabetización, el mejoramiento y la renovación de la enseñanza general de las disciplinas científicas y los idiomas; para la formación de docentes, campo éste en el que encontraban su mayor aplicación la televisión en circuito cerrado y los métodos de microenseñanza; para la enseñanza técnica y superior, en particular la formación de ingenieros y médicos, en la que los videocassettes desempeñaban una función importante. Estos medios permitían extender los servicios educacionales a grupos de población geográficamente aislados y proporcionar material didáctico de calidad a las escuelas de las zonas rurales que con frecuencia no contaban con profesores especializados. Los satélites de comunicaciones se utilizaban para los intercambios cooperativos entre las universidades de una misma región y en el marco de proyectos de educación comunitaria destinados a la población de las regiones alejadas.

11. Por lo que atañe a la informática, no siempre era fácil establecer una clara distinción entre la informática en la educación y la formación en informática que algunos consideraban prioritaria. En cambio, era más clara la diferencia entre la informática en la formación general y su utilización en la formación profesional. Todos los países estaban de acuerdo en cuanto a la importancia de la informática en la enseñanza superior como objeto de la forma-

ción y como medio de enseñanza y de investigación.

En la escuela primaria cabía familiarizar a los alumnos con las nuevas tecnologías mediante aplicaciones informatizadas pero convenía observar una gran prudencia al respecto, a fin de evitar un recargo que iría en detrimento de la adquisición de conocimientos más fundamentales. La microcomputadora debía ser un medio de producción y de creación, y no un objeto de consumo. Como las microcomputadoras se generalizaban cada vez más en los hogares, se presentó la incorporación de la informática en la enseñanza escolar como medio para restablecer la igualdad de oportunidades, asegurando «la informática para todos».

La formación del hombre

12. La informática plantea en forma nueva la relación hombre-máquina. Algunos temen la mecanización, más aún, la robotización de los alumnos y los docentes, ya que la utilización de la computadora puede provocar la pasividad y la degradación de las facultades intelectuales, reducir la interacción social entre los alumnos o perjudicar el desarrollo de la expresión oral. El abuso de las calculadoras impide que los niños adquieran los conocimientos matemáticos necesarios, los juegos electrónicos se contraponen a los valores enseñados en la escuela y ¿la utilización de materiales ya preparados no incita acaso a los maestros a la pereza intelectual? Sin embargo, la utilización de la tecnología no debe llevar a sustituir a los maestros por máquinas, ya que las tecnologías permiten valorizar la actividad pedagógica, que no consiste en distribuir conocimiento, sino en ayudar a su asimilación, es decir, a la formación de las capacidades intelectuales. Por consiguiente, la utilización de la informática va a tener como consecuencia profundos cambios en la pedagogía y planteará necesariamente numerosos problemas en cuanto a las relaciones de los alumnos con los profesores, el paso de una pedagogía colectiva al autoaprendizaje y la individualización y los campos y modos de utilización.

El problema de la formación de personal constituyó, por lo tanto, uno de los puntos principales del debate. Habría que iniciar a todos los maestros en las nuevas tecnolo-

gías —aun si no se utilizaban dichas tecnologías en el sistema educacional— debido a su impacto sobre la sociedad. Lo más conveniente sería utilizar sistemas de formación progresivos que recurren a elementos multiplicadores.

Estrategias

13. La introducción de nuevas tecnologías es decidida a menudo por las autoridades centrales. Aun en los países que se caracterizan por la descentralización de su sistema educacional, el desarrollo de la informática ha llevado a la creación de nuevos mecanismos de coordinación y de promoción.

La aplicación de la informática en la educación debe articularse con las políticas de desarrollo científico y técnico de cada país.

C) *Distribución de los recursos entre los distintos sectores de la educación y la formación.*

14. En un período de estancamiento permanente económico se está sufriendo una limitación del ritmo de crecimiento de los presupuestos de educación con consecuencias de todo tipo.

Los fondos públicos siguen siendo la fuente primaria de financiación de la Educación. En cuanto a la asignación de recursos parecería haber un acuerdo de que cada enfoque tiene su valor y sus limitaciones. La planificación de los recursos humanos se ha demostrado bastante útil para evaluar las necesidades de la educación superior y de la educación técnica y profesional. A pesar de que los cálculos costos-beneficios no eran simples de efectuar en el campo de la educación, había pruebas suficientes de que la educación es una sólida inversión social a largo plazo. El tercer enfoque basado en la demanda social era probablemente el más fácil de utilizar para los niveles inferiores y a veces también para los niveles superiores de la educación. Varios delegados opinaron que sería provechoso combinar los tres enfoques.

La prioridad absoluta en países en desarrollo era la enseñanza primaria, «base sobre la que descansaba la pirámide educa-

cional». Por otra parte, en todos los países es, por lo común, el menos oneroso. Para los países desarrollados merecía asimismo cierta prioridad.

III. LA EDUCACION PARA TODOS EN EL NUEVO CONTEXTO CIENTIFICO Y TECNICO, HABIDA CUENTA DE LOS GRUPOS DESFAVORECIDOS.

Este tema se discutió en sesión plenaria, porque supone un objetivo de una política educativa determinada y fueron, por tanto, los jefes de Delegación quienes tomaron parte en este debate (1).

La problemática planteada se refería sobre todo a las políticas que habría que adoptar con el fin de asegurar realmente a todas las personas la igualdad de acceso a la educación, tanto de tipo jurídico como a las actividades específicas para lograr una democratización de la educación, en particular de las mujeres y los grupos de personas desfavorecidos hasta el presente. De la misma manera habría que buscar una utilización óptima de los recursos materiales, financieros y humanos y ver las medidas que habría que tomar en los diferentes niveles para responder al rápido desarrollo de la ciencia y de la tecnología.

(1) Por parte española la Delegación estuvo presidida por el señor don Joaquín Arango, secretario general técnico del MEC, que ostentaba la representación del ministro. El resto de la Delegación estaba constituida por: don Jaime Naranjo, director general de Educación Básica, Ministerio de Educación y Ciencia; don Joaquín Tena-Artigas, miembro del Consejo Superior de Investigaciones Científicas; don Juan Delval, catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid; don Antonio Espinosa, subdirector general de Ordenación Educativa, Dirección General de Educación Básica, Ministerio de Educación y Ciencia; don José Antonio Fernández, asesor del director general de Promoción Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia; don Juan de Luis Cambor, consejero técnico, Subdirección General de Cooperación Internacional, Ministerio de Educación y Ciencia.

Especial importancia revestirían los criterios de implantación o la extensión de las enseñanzas científicas y tecnológicas.

1. Hubo acuerdo unánime en cuanto a la importancia del tema asignado a la Plenaria y la mayoría de los delegados destacaron que la importancia de proveer educación para todos derivaba de la doble meta y función de la educación: garantizar el desarrollo global de la personalidad y preparar plenamente a todos para contribuir al progreso económico, social, cultural y tecnológico de la sociedad. Se señaló que estos dos cometidos, lejos de excluirse recíprocamente eran, de hecho, complementarios. Se subrayó también que en una época en que profundos y rápidos cambios científicos y tecnológicos transformaban la sociedad y hacían su funcionamiento más complejo, era preciso impartir más educación a fin de preparar a cada uno para el mundo contemporáneo y para el mundo de mañana. Se mencionaron los cambios que estaban teniendo lugar en el esquema de distribución del tiempo, compartido tradicionalmente entre el trabajo y el tiempo libre, cambios que parecían exigir la asignación de tiempo para la participación en el funcionamiento de las sociedades («temps social»). Ya no se discutía la contribución de la educación al desarrollo económico y social, como lo demostraba la elevada prioridad asignada a la educación en muchos planes nacionales de desarrollo.

2. Se advirtió que el derecho de todos a la educación era reconocido como derecho fundamental en la legislación de la mayor parte de los Estados Miembros o en su Constitución, o bien en ambas; en algunos casos, las disposiciones de una ley sobre educación se resumían posteriormente en la Constitución. Hacer del derecho a la educación una realidad para todos era un objetivo importante de las políticas nacionales prácticamente en todo el mundo. Hubo consenso en que proveer educación para todos era un factor esencial de la democratización, y se señaló también que la democratización es una condición previa para garantizar la democratización de la educación.

3. Como afirmó el presidente de la Delegación de España: «El derecho de todos a una educación básica es un principio esencial de la ciudadanía social del que to-

dos deben aprovecharse por igual. No cabe contentarse aquí con asegurar la igualdad de oportunidades: hay que aspirar a una igualdad básica de resultados puesto que se trata de una instrucción elemental que se exige de todos los ciudadanos. Existen, sin embargo, notables diferencias en el aprendizaje, que dependen de carencias o insuficiencias de origen social, geográfico o de otro tipo, que es preciso tratar de compensar con más o mejor educación. Porque la búsqueda de la igualdad no consiste en dar por igual a los desiguales: requiere dar más a quienes más lo necesitan. Esta política de educación compensatoria constituye uno de los ejes o pilares de la política educativa española y coincide con la preocupación por los grupos desfavorecidos que preconiza esta conferencia.»

4. En cuanto al mejoramiento cualitativo y cuantitativo eran condiciones necesarias para lograr la democratización de la educación señalándose con insistencia el que en muchos países en desarrollo la sustitución de un tipo de educación por otro creaba problemas especiales.

5. Por lo que se refiere al nuevo ambiente científico y técnico, y las consecuencias del progreso científico y tecnológico para la educación, se destacó que la actual revolución científica y tecnológica afectaba a los objetivos mismos de la educación, pues hoy en día uno de sus principales cometidos era preparar a los individuos para vivir en un mundo científico y tecnológico, familiarizar a los niños con los enfoques y conceptos científicos, hacer accesible a todos —inclusive a los adultos— la comprensión científica del universo e iniciar a cada uno en la utilización cotidiana de la tecnología en los distintos aspectos de la vida. Esto exigía la introducción de la ciencia y la tecnología en las primeras etapas de la educación. Se hizo evidente que la situación en los distintos países difería considerablemente en cuanto a la etapa y extensión de tal iniciación y las grandes diferencias existentes a este respecto entre los países por el costo elevado de su introducción y extensión.

«No se trata, sin embargo, tanto de enseñar ciencia a los niños, como de enseñarles a hacer ciencia, a actuar como haría un científico frente a los problemas, esfor-

zándose por buscar explicaciones racionales a los fenómenos naturales y sociales.»

6. La Conferencia analizó el papel de la nueva tecnología en la educación, resultante de los progresos científicos y técnicos. Se advirtió que las nuevas tecnologías, tales como los medios de comunicación de masas, las computadoras y la combinación de diversas tecnologías nuevas, ya tenían amplia y frecuente utilización en la enseñanza secundaria y no eran infrecuentes en países con limitados recursos financieros. Se observó que las nuevas tecnologías, incipientes como la telemática, ofrecían posibilidades aún no suficientemente exploradas. Se destacó que las nuevas tecnologías permitían llegar hasta nuevos grupos de estudiantes a través de la educación no formal, el estudio a distancia y de tiempo parcial y proporcionaba poderosos medios para hacer más eficaz y menos costoso el proceso enseñanza y aprendizaje. Se subrayó, no obstante, que las nuevas tecnologías de ningún modo sustituían al maestro, quien debía estar preparado para utilizarlas y que, si bien la humanidad parecía entrar en una nueva «cultura de la computadora», debían preverse las diversas consecuencias incluso sociales y éticas, de esta nueva situación. Algunos delegados, entre ellos el de España, previnieron contra el entusiasmo excesivo e incondicional por la generalización indiscriminada de esas nuevas tecnologías.

IV. GENERALIZACION Y RENOVACION DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN LA PERSPECTIVA DE UNA INICIACION CIENTIFICA Y TECNICA APROPIADA.

Este tema fue debatido en la Comisión II, que en realidad, como la Comisión I, funcionan prácticamente, si no jurídicamente, como sesión plenaria, puesto que todos los asistentes de la plenaria son asistentes de las Comisiones, encontrándose representados, por tanto, la totalidad de los Estados Miembros participantes en la Reunión.

Como se indica en la parte introductoria, de esta Comisión II surge la temática que constituirán el Tejido mismo de la Recomendación que se propone a discusión.

Teniendo en cuenta las exigencias lin-

güísticas y de distribución geográfica, la Comisión designó un Comité de Redacción encargado de preparar, en todos los idiomas de la Conferencia, el proyecto de recomendación a los ministerios de educación sobre la generalización y renovación de la enseñanza primaria en la perspectiva de una iniciación científica y técnica apropiada, tomando en consideración las modificaciones que los delegados propusieron introducir al proyecto preliminar enviado a cada país como documento de trabajo. Los ocho miembros del Comité procedían de los siguientes Estados Miembros: Argentina, Benin, China, España, Estados Unidos de América, Francia, Iraq y Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Don Joaquín Tena-Artigas (España) actuó como presidente del Comité de Redacción.

La problemática desplegada por la Secretaría para tratar de los diversos aspectos venía apoyada en las respuestas oficiales de los Estados Miembros a un cuestionario enviado con la debida antelación por la Oficina Internacional de Educación.

El documento resultante ofrecía una extensa gama de problemas que se dividieron en tres grandes bloques:

I) *Generalización de la Enseñanza Primaria.*

A. Políticas y planes.

B. Objetivos de la enseñanza primaria

C. Problemas y perspectivas: baja tasa de matrícula; discriminación de la asistencia escolar; mejoramiento del sistema; programas de enseñanza no formal de nivel primario; educación para los grupos desfavorecidos.

II) *Renovación de la enseñanza primaria.*

A. Características de la renovación.

B. Renovación del sistema: cambios de los planes de estudio; cambios de organización; preparación del personal docente para la renovación de la enseñanza; la investigación como base de la renovación.

- C. La renovación: obstáculos y factores coadyuvantes.

III) *Una iniciación científica y técnica apropiada.*

- A. Políticas relativas a la enseñanza política y técnica.
- B. Metas de las políticas en las escuelas primarias.
- C. La iniciación científica y técnica en la escuela primaria: estructura y contenido de la enseñanza científica y técnica; efectos en otras esferas.

IV) *Cooperación internacional.*

1. En cuanto al primer bloque, la discusión reveló una coincidencia de opiniones con respecto a los objetivos fundamentales del ciclo básico de enseñanza primaria.

Parecía evidente que la duración de tal ciclo tenía que decidirse a nivel nacional, e incluso subnacional, según las realidades sociopolíticas del ciclo era, por supuesto, preparar a los niños para avanzar hacia niveles superiores de educación. En el debate se destacó, empero, que éste sólo podía ser uno de los objetivos, ya que, para la mayoría de los niños de muchos países, este ciclo de enseñanza primaria era terminal. Para ellos, en particular, tal ciclo sería el único medio de adquirir las aptitudes y actitudes indispensables para el ingreso inmediato en la vida activa de la comunidad. Se insistió en que el diseño de este ciclo básico de enseñanza primaria debía enfocarse desde el punto de vista de proveer a toda la población en edad escolar el máximo nivel posible, y no un mínimo indispensable, de conocimientos y conocimientos prácticos:

Se comprobó que dos preocupaciones dominaban el pensamiento de los delegados de los países en que aún no se había logrado la generalización de la enseñanza primaria, a saber: i) la magnitud de la tarea y la carencia de recursos de importancia comparable, y ii) el temor de que la expansión cualitativa pudiera ir en detrimento de la calidad de la enseñanza impartida hasta la fecha.

Evidentemente, las prioridades y estrategias debían determinarse en función de criterios cuidadosamente formulados. Se mencionó la conveniencia de reasignar a la educación parte de los gastos de defensa nacional. De un modo general, se aceptó que las opciones abiertas a los responsables de la política educacional se limitaban a optimizar la utilización de los recursos disponibles y a movilizar los recursos no gubernamentales y comunitarios subutilizados o no utilizados.

2. Al tratar de determinar normas de calidad mínima que fueran realistas en el contexto de la rápida expansión cuantitativa exigida por la generalización de la enseñanza primaria, la Comisión tomó nota de la importancia de elaborar currículos y métodos de instrucción pertinentes al ambiente socioeconómico y cultural y a las vivencias cotidianas de los niños; de desarrollar materiales de aprendizaje adecuado, incluidos textos para facilitar una enseñanza eficaz, y de formar y perfeccionar a los maestros insistiendo en mejorar su capacidad para hacer frente a las exigencias de tal generalización. Algunos delegados hicieron referencia a los problemas de instalaciones materiales y equipo en la medida en que estaban vinculados al mejoramiento cualitativo. Se insistió particularmente en el exceso de alumnos en las aulas y en la utilización insuficiente de las ayudas audiovisuales. Se reconoció, empero, que la calidad de la educación no dependía enteramente de elementos y materiales costosos como equipos de tecnología avanzada.

3. Se reconoció que la condición socioeconómica del hogar, las características culturales de la comunidad y la actitud de los padres hacia la educación eran los principales factores determinantes del abandono prematuro de los estudios y aún en la repetición de cursos.

4. Al analizar las estrategias más realistas para lograr la generalización de la educación teniendo en cuenta las condiciones específicas de cada país, los delegados pusieron de relieve cuatro enfoques importantes: transferencia de la responsabilidad de la educación primaria a las autoridades y comunidades locales; reducción de los costos por unidad mediante la construcción de edificios con el sistema de autoayuda, la elaboración de materiales y ayudas didác-

ticas con los recursos locales y el fomento de la industria local de producción de papel y equipos; ampliación de los sistemas tradicionales de educación (por ejemplo, escuelas coránicas y madrasas) para atender a la demanda de educación primaria, y el desarrollo de un sistema paralelo de educación no formal dotado de vínculos sistémicos con la educación formal y con los medios de comunicación de masas.

5. En cuanto al segundo bloque, correspondiente a la renovación de la educación primaria se señaló que el principal obstáculo para la renovación era la tendencia conservadora que prevalecía en la sociedad en general y en el personal docente en particular, además de la inercia de los sistemas de educación.

6. Se declaró en repetidas oportunidades que el docente es el agente fundamental de cuya dedicación y competencia activa dependía el éxito, tanto de la generalización como de la renovación de la enseñanza primaria. No sólo era importante mejorar continuamente su capacidad profesional, sino también su estado de ánimo y motivación, elevando sus condiciones de vida y de trabajo. A este respecto, se instó a acelerar la efectiva aplicación a nivel nacional de la recomendación conjunta de la Unesco y la OIT relativa a la situación del personal docente.

Por lo que se refiere a la introducción apropiada a la ciencia y a la tecnología se constató su relación con el apartado anterior puesto que la ciencia y la tecnología permiten renovar la educación primaria de muchas maneras, advirtiendo los delegados de los países en desarrollo que esta renovación está vinculada con la independencia económica y la autonomía.

7. Hubo acuerdo general en la importancia que reviste incluir la ciencia en el plan de estudios de la escuela primaria, ya que se trata de la única oportunidad que tiene la mayoría de los niños de sus países de familiarizarse con la ciencia. Es un hecho de que los niños forman muchas de sus ideas respecto al mundo a una edad muy temprana y que cabe, por lo tanto, estructurar esas ideas apoyándose en un modo científico de investigar el mundo.

8. En relación con los métodos, se señaló que los métodos didácticos tradicionales

solían ser inapropiados si había de considerarse que la ciencia se basaba en métodos de investigación y descubrimiento. Era preciso recurrir en mayor medida al trabajo de proyectos, al equipo sencillo fabricado localmente y a los experimentos realizados por los propios alumnos, si se deseaba realizar los objetivos de la enseñanza científica fijados. A los fines de la iniciación científica y técnica, se recomendó recurrir a los juguetes en el caso de los niños de corta edad y, a todos los niveles, al empleo de juegos.

9. Se hizo hincapié en el cometido decisivo del maestro en una enseñanza científica eficaz. Se señaló que para que los maestros pudieran ayudar a los niños a desarrollar aptitudes científicas de investigación, así como actitudes y conceptos apropiados, debían contar ellos mismos con conocimientos y experiencia pertinentes. Era menester desarrollar enfoques convenientes para la formación de docentes, tanto en la fase inicial como en el servicio. Se hizo notar que los métodos pedagógicos indicados para desarrollar facultades, actitudes y conceptos no podían comunicarse a través de la exposición clásica, sino que debían ser adquiridos de manera práctica por los maestros como parte de su formación. El componente de ciencia y tecnología de los cursos para maestros de primaria debía ser considerablemente más importante que en la actualidad.

V. LA RECOMENDACION

1. De toda la discusión de la temática precedente y del entramado preparado como documento preliminar de la Recomendación, se elabora la Recomendación número 74 sobre la *Generalización y renovación de la Educación Primaria en la perspectiva de una introducción apropiada a la Ciencia y a la Tecnología*.

2. Como queda dicho anteriormente, el abanico de problemas que se han venido estudiando a lo largo de la existencia del BIE es muy vasto y forma ciertamente un conjunto de doctrina inapreciable para las políticas educativas de los Estados. Por expresa voluntad de los fundadores, y más concretamente de Albert Thomas, entonces

primer director de la Oficina Internacional del Trabajo, no se quiso dar a estos documentos convencionales un carácter de norma obligatoria vinculante en todas sus manifestaciones, sino que, por razones prácticas, era más conveniente que actuaran como normas aconsejables e inspiradoras de reformas. Serían entonces formulaciones solemnes de normas de conducta generales para que sean observadas por los miembros de la Comunidad por un tiempo indeterminado. Naturalmente, crean una fuerte expectativa de que serán cumplidas por los respectivos ministerios representados, y a estos efectos en cada Conferencia existe un punto del orden del Día referido al seguimiento y aplicación de las Recomendaciones.

Las Recomendaciones de la OIE pretenden, por otra parte, que determinadas características les confieran un acentuado valor práctico y no pocos de los principios en ellas enunciados han sido adoptados por los países miembros en sus respectivas legislaciones.

LAS RECOMENDACIONES DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION

1. La enseñanza obligatoria y su prolongación (1934).
2. La admisión en las escuelas secundarias (1934).
3. Las economías en la esfera de la instrucción pública (1934).
4. La formación profesional del personal de primera enseñanza (1935).
5. La formación profesional del personal de segunda enseñanza (1935).
6. Los Consejos de Instrucción Pública (1935).
7. La organización de la enseñanza especial (1936).
8. La organización de la enseñanza rural (1936).
9. La legislación que rige las construcciones escolares (1936).
10. La inspección de la enseñanza (1937).
11. La enseñanza de lenguas vivas (1937).
12. La enseñanza de la psicología en la preparación de los maestros primarios y secundarios (1937).
13. La remuneración del personal docente primario (1938).
14. La enseñanza de las lenguas antiguas (1938).
15. Elaboración, utilización y selección de los manuales escolares (1938).
16. La remuneración del personal docente secundario (1939).
17. La organización de la educación preescolar (1939).
18. La enseñanza de la geografía en las escuelas secundarias (1939).
19. La igualdad de posibilidades de cursar la enseñanza de segundo grado (1946).
20. La enseñanza de la higiene en las escuelas de primera y segunda enseñanza (1946).
21. La gratuidad del material escolar (1947).
22. La educación física en la enseñanza secundaria (1947).
23. La enseñanza de la escritura (1948).
24. El desarrollo de la conciencia internacional en la juventud y la enseñanza relativa a los organismos internacionales (1948).
25. El desarrollo de los servicios de psicología escolar (1948).
26. La enseñanza de la geografía y la comprensión internacional (1949).
27. La iniciación en las Ciencias Naturales en la escuela primaria (1949).
28. La enseñanza de la lectura (1949).
29. Los intercambios internacionales de educadores (1950).
30. La enseñanza de los trabajos manuales en las escuelas secundarias (1950).

31. La iniciación matemática en la escuela primaria (1950).
32. La enseñanza obligatoria y su prolongación (1951).
33. Las cantinas y los roperos escolares (1951).
34. El acceso de las mujeres a la educación (1952).
35. La enseñanza de las Ciencias Naturales en las escuelas secundarias (1952).
36. La formación del personal de primera enseñanza (1953).
37. La situación del personal de primera enseñanza (1953).
38. La formación del personal docente de segunda enseñanza (1954).
39. El estatuto del personal docente de segunda enseñanza (1954).
40. El financiamiento de la educación (1955).
41. La enseñanza de las artes plásticas en las escuelas primarias y secundarias (1955).
42. La inspección de la enseñanza (1956).
43. La enseñanza de la matemática en las escuelas secundarias (1956).
43. La enseñanza de la matemática en las escuelas secundarias (1956).
44. El desarrollo de las construcciones escolares (1957).
45. La preparación de profesores encargados de la formación de maestros de enseñanza primaria (1957).
46. Preparación y promulgación de los programas de enseñanza primaria (1958).
47. Las posibilidades de acceso a la educación en las zonas rurales (1958).
48. La elaboración, selección y utilización de los libros de texto de la enseñanza primaria (1959).
49. Las medidas destinadas a facilitar el reclutamiento y la formación de personal de los cuadros técnico y científico (1959).
50. La elaboración y promulgación de los planes de estudios de enseñanza secundaria general (1960).
51. La organización de la enseñanza especial para los niños con deficiencias mentales (1960).
52. La organización de la escuela primaria de un solo maestro (1961).
53. La organización de la educación preescolar (1961).
54. El planeamiento de la educación (1962).
55. El perfeccionamiento de los maestros de enseñanza primaria en ejercicio (1962).
56. La organización de la orientación escolar y profesional (1963).
57. La lucha contra la escasez de maestros de enseñanza primaria (1963).
58. La enseñanza de las lenguas vivas en la escuela secundaria (1965).
60. La organización de la investigación pedagógica (1966).
61. El personal docente en el extranjero (1966).
62. La escasez de personal docente de enseñanza secundaria (1967).
63. La educación sanitaria en las escuelas primarias (1967).
64. La educación para la comprensión internacional como parte integrante de los estudios y la vida escolares (1968).
65. El estudio del medio en la escuela (1968).
66. El mejoramiento y la eficacia de los sistemas docentes, en particular mediante la reducción del malogro en todos los niveles de la enseñanza (1970).
67. Origen social de los estudiantes y sus posibilidades de éxito en los establecimientos de enseñanza (1971).
68. Los vínculos entre la educación, la formación y el empleo, especialmente en lo que respecta a la enseñanza secundaria, sus objetivos, estructura y contenido (1973).

69. La evolución del papel del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en ejercicio (1975).
70. La clasificación internacional normalizada de la educación (CINE) (1975).
71. El problema de información que plantea en el plano nacional e internacional la mejora de los sistemas de educación (1977).
72. La mejora de la organización y la gestión de los sistemas de educación a fin de aumentar su eficacia y generalizar el derecho a la educación (1979).
73. La interacción entre la educación y el trabajo productivo (1981).
74. Generalización y renovación de la enseñanza primaria en el marco de una iniciación científica y técnica apropiada (1984).

TEXTO INTEGRO DE LA RECOMENDACION NUM. 74 A LOS MINISTERIOS DE EDUCACION, RELATIVA A LA GENERALIZACION Y RENOVACION DE LA EDUCACION PRIMARIA EN LA PERSPECTIVA DE UNA INTRODUCCION APROPIADA A LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA

PREÁMBULO

La Conferencia Internacional de Educación, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 39.ª reunión, celebrada en Ginebra del 16 al 25 de octubre de 1984,

Recordando la Declaración Universal de Derechos Humanos, en particular el artículo 26, en el que se estipula, entre otras cosas, que: «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 elemental será obligatoria»,

Recordando la resolución 37/178, relativa al derecho a la educación, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su trigésimoséptimo período de sesiones,

Recordando la Convención y Recomendación relativas a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza aprobadas por la Conferencia General de la Unesco en su 11.ª reunión,

Recordando, además, que la importancia del derecho a la educación ha sido destacada por numerosas conferencias intergubernamentales convocadas por la Unesco, y más particularmente por la Conferencia Internacional de Educación en sus 37.ª y 38.ª reuniones, por la Conferencia General de la Unesco en su cuarta reunión extraordinaria (*resoluciones* 2/02, 2/04 y 2/05) y en su 22.ª reunión y por las conferencias regionales de ministros de Educación de los Estados árabes (Abu Dhabi, 1977), de Asia y el Pacífico (Colombo, 1979), de América Latina y el Caribe (México, 1978), de Europa (Sofía, 1980) y de Africa (Harare, 1982).

Tomando nota, de que en la resolución 2/06, aprobada por la Conferencia General en su cuarta reunión extraordinaria, se pone de relieve la importancia de la iniciación científica y tecnológica en la escuela para el desarrollo de las sociedades,

Tomando nota, además, de que si bien el derecho a la educación es generalmente reconocido y se ha progresado sustancialmente en lo tocante a su ejercicio a nivel primario, subsisten serias disparidades entre los países del mundo y dentro de ellos,

Observando que la repetición de cursos, el abandono de los estudios y otras formas de pérdida escolar son fenómenos que aún subsisten en muchos países, y que conducen al desaprovechamiento de recursos humanos y materiales, obstaculizando de ese modo la ulterior democratización y generalización de la educación primaria,

Reconociendo que, a fin de lograr la generalización de la enseñanza primaria, donde este objetivo aún no se ha alcanzado, y su renovación no basta con movilizar y coordinar todos los recursos necesarios, sino que también es indispensable informar y sensibilizar al conjunto de la población para que participe activamente en dicho proceso,

Preocupada por la alarmante situación en lo que respecta a la alfabetización de los adultos, particularmente en muchos países en desarrollo e incluso en algunos de los países industrializados,

Considerando que la generalización de la educación primaria es requisito previo de la erradicación permanente del analfabetismo, y que el desarrollo de la educación en los otros niveles debe verse completada por esfuerzos tendentes a aumentar las medidas en favor de los adultos para eliminar el analfabetismo y el analfabetismo funcional,

Convencida, además, de que la generalización de la educación primaria y la democratización ulterior de la educación en general se realizarán tanto mejor si se preserva la paz, la comprensión internacional y el respeto mutuo entre los pueblos, y que la cooperación internacional en la esfera de la educación primaria puede desempeñar un papel esencial a ese respecto,

Reconociendo las disposiciones constitucionales de cada Estado Miembro y sus necesidades y sistemas particulares de educación,

Aprueba el 25 de octubre de 1984 y presenta a la consideración de los ministerios de Educación y demás autoridades y organismos competentes de los diversos Estados Miembros, a la de otras organizaciones competentes del sistema de las Naciones Unidas, así como a la de las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales interesadas, la siguiente Recomendación:

I. GENERALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

A) Principios generales y conceptos fundamentales

El proceso de generalización de la educación primaria debería ser regido por los siguientes principios generales y conceptos fundamentales:

1. El derecho a la educación es un derecho fundamental de todo niño que debe asegurarle el pleno desarrollo de su personalidad.

2. Este derecho debería garantizarse a todos los niños de la edad escolar pertinente sin distinción de raza, nacionalidad u origen étnico, sexo, deficiencia, actitud hacia la religión o creencia religiosa, de ideo-

logía, en lugar de residencia, de medio o situación social de los padres.

3. Como se dispone en el artículo 4 de la Convención y Recomendación relativas a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, la enseñanza primaria debe ser gratuita y obligatoria y debe velarse por el cumplimiento por todos de esta obligación escolar prescrita por la ley.

4. La generalización de la educación primaria no debería conducir a una disminución de los niveles o de la calidad de la enseñanza. Todo niño tiene derecho a recibir una educación de calidad de suficiente duración para garantizar su desarrollo integral como individuo y como miembro de la sociedad y que lo provea de los conocimientos y competencias básicas necesarios para la vida diaria, la continuación de la educación y la participación efectiva en la evolución económica, cultural y social de la comunidad local y nacional. La enseñanza impartida debería atender a la máxima expansión del potencial, las aptitudes y los intereses de los niños, al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; debería promover la paz, la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones.

5. En las políticas y planes educacionales relativos a la enseñanza primaria habría de prestarse especial atención a los alumnos que pertenecen a los grupos más desfavorecidos y desprovistos. Habría de prestarse también particular atención a la educación de los jóvenes.

6. La enseñanza primaria debería impartirse siempre en un clima emocional positivo. En la escuela todo niño debería sentir que es aceptado y apreciado, lo que constituye un importante elemento en favor del futuro desarrollo de la personalidad y del sentimiento del propio valer.

7. Debería asignarse especial atención a las medidas que sirvan para limitar el bajo rendimiento escolar, la repetición de cursos, el abandono escolar y los problemas sociales resultantes. A este respecto, también deberían reexaminarse las modalidades de la promoción de un curso escolar a otro.

8. La educación primaria debería conce-

birse como una parte básica del sistema general de educación; habría de fortalecer su coordinación con las otras etapas del proceso educacional, así como la continuidad de objetivos, contenidos y estructuras. Siempre que fuera posible, debería preverse que todos los niños recibieran enseñanza preprimaria y participaran en actividades educacionales extraescolares.

9. En función de las condiciones imperantes en cada país, es preciso buscar la complementariedad entre la educación formal y la no formal a nivel primario a fin de descubrir enfoques más eficientes y eficaces para ambas. Como medida de apoyo, donde fuera necesario, la educación primaria no formal debería desarrollarse y mantenerse para lograr el objetivo de la generalización.

10. La participación efectiva de todos los sectores de la sociedad en el proceso de generalización de la educación primaria es uno de los requisitos indispensables para su logro.

11. La generalización de la educación primaria no puede considerarse sólo en términos cuantitativos. La escuela primaria requiere, incluso donde no está aún generalizada, una renovación continua de los objetivos, las estructuras, los contenidos, los medios y los métodos, a fin de brindar a todos los niños las mejores oportunidades educacionales.

B) *Medidas y programas de carácter práctico a nivel nacional o a cualquier otra escala*

Políticas y objetivos

12. En los Estados Miembros en que aún no se ha logrado, o se ha logrado sólo parcialmente, la generalización de la educación primaria, deberían adoptarse políticas claramente definidas que dieran prioridad:

- a) al logro de la enseñanza primaria accesible a todos en el plazo más breve posible;
- b) a la renovación de la enseñanza primaria a fin de que permita la realización de los niños y responda a las necesidades del desarrollo económi-

co, social y cultural de las sociedades;

- c) a las medidas particulares en el plano educacional en favor de los grupos desfavorecidos de la población;
- d) a la intensificación de las actividades de educación primaria escolar y extraescolar encaminadas a prevenir el uso indebido de drogas y a la campaña contra los estupefacientes.

13. Al aplicar estas políticas deberían determinarse objetivos cualitativos y cuantitativos a largo plazo para la generalización de la enseñanza primaria y elaborarse planes de ejecución para lograrlos, tomando en cuenta las circunstancias económicas, sociales, culturales y demográficas, así como las limitaciones financieras y otras (tales como la escasez de maestros, de libros de texto, la carencia de fondos, edificios escolares y equipos).

14. Las inversiones en el campo de la educación deben ser consideradas como prioritarias para que sean exitosas las mutaciones tecnológicas que se imponen a nuestras sociedades.

Grupos desfavorecidos y grupos especiales

15. La educación para los impedidos y otros grupos de niños con problemas específicos debería recibir o continuar recibiendo particular atención, tanto en las zonas rurales como en las zonas urbanas.

16. Deberían desplegarse mayores esfuerzos para brindar a los niños impedidos una educación especial que corresponda a las necesidades educacionales específicas de cada niño. Respecto a los niños que pueden seguir con provecho la enseñanza en los centros ordinarios, deberían desplegarse esfuerzos para permitirles frecuentar dichos centros, tomando en cuenta las condiciones que imperan realmente en cada país. Cada vez que la situación lo exija, deberían preverse para ello facilidades de acceso a los establecimientos escolares, incluidas las escuelas residenciales.

17. Es preciso garantizar el igual derecho de los hijos de emigrantes o refugiados a la educación primaria, que les permita

conservar sus vínculos con la lengua y la cultura de origen.

18. El personal docente que trabaja con niños impedidos debería recibir educación y formación adecuadas a este tipo de responsabilidad.

Ausentismo, repetición de cursos

19. Deberían adoptarse medidas apropiadas y eficaces para reducir el ausentismo, la repetición de cursos, el fracaso escolar o los malos resultados y las demás formas de pérdida escolar para lograr de ese modo la generalización de la enseñanza primaria.

20. Entre estas medidas pueden figurar:

- a) la adopción de una legislación relativa a la asistencia a la escuela;
- b) la ampliación del concepto de gratuidad de la enseñanza para que incluya la gratuidad de los libros de texto y materiales escolares;
- c) la prestación de ayuda material, mediante fondos públicos o privados, a los niños de las familias más desprovistas;
- d) tomar debida consideración, en particular en el marco de la formación de los docentes, de un mejor conocimiento de las condiciones de vida y de las motivaciones de los niños de las familias más desprovistas;
- e) el mejoramiento del contenido y los métodos de enseñanza, así como de las prácticas de evaluación, en el sentido de una mejor adaptación a las características específicas, las aptitudes y los intereses de la infancia;
- f) la organización de actividades de apoyo que sean parte integrante del dispositivo educacional;
- g) la creación de comunidades escolares que integren a los niños, los educadores, los padres y los representantes de su medio económico, social y cultural.

21. Sería preciso recordar a los padres que deben enviar a sus hijos a la escuela. Deberían adoptarse medidas para hacerles

cobrar conciencia de la importancia de la asistencia a clase, y familiarizarlos con el desarrollo del niño y los procesos educativos.

22. Cabe fomentar las investigaciones sobre las causas de la pérdida escolar, así como la reflexión sobre las soluciones que han de adoptarse.

Los maestros y los administradores de la educación primaria

23. A nivel de enseñanza primaria, las cualidades humanas y profesionales de los maestros son los factores importantes que determinan el éxito de la educación.

24. Deberían adoptarse medidas adecuadas (incluso de índole financiera) para contrarrestar la escasez de maestros de escuela primaria donde exista y aumentar la contratación de maestros calificados paralelamente a la expansión de la enseñanza primaria.

25. Se deberán tomar medidas para garantizar al personal docente un nivel de vida conveniente y para valorizar su función en la sociedad. Los sueldos deberían ser por lo menos equivalentes a los de otras profesiones y cargos de igual importancia. Debería prestarse especial atención a los maestros de las áreas remotas y aisladas.

26. Se deberá prestar la mayor atención posible a la selección y formación del personal docente, así como a su continuo perfeccionamiento, atendiendo al desarrollo del tipo adecuado de personalidad y del perfil necesario y apropiado para enseñar en la educación primaria:

- debería mejorarse y desarrollarse la formación de maestros de enseñanza primaria y de responsables de la educación recurriendo, por ejemplo, a modalidades de formación como la capacitación y supervisión en el empleo, los cursos por correspondencia, etc.;
- en los programas de formación previa de maestros de enseñanza primaria debería hacerse hincapié en las materias básicas y en la motivación para el aprendizaje. Se debería fomentar la experimentación de cursos y métodos nuevos;

— sería necesario organizar cursos y seminarios en el servicio a fin de mantener a los maestros y administradores al corriente de la renovación del contenido y los métodos de la enseñanza primaria, brindándose especialmente la oportunidad de participar en cursos complementarios gratuitos de formación.

27. Sería menester adoptar medidas apropiadas para flexibilizar y mejorar la administración educacional con miras a alcanzar el objetivo de la generalización de la educación primaria a través de la mejor combinación posible de enfoques centralizados y descentralizados, a discreción de cada Estado Miembro. El papel de la inspección es, ante todo, evaluar el sistema educativo y hacer proposiciones para su mejora. Esto implica que los agentes encargados de esta función tengan el más alto nivel de formación requerido y dispongan de los medios necesarios para el cumplimiento de su misión.

II. RENOVACION DE LA EDUCACION PRIMARIA

A) *Principios generales y conceptos fundamentales*

La renovación de la educación primaria debería guiarse según los siguientes principios y conceptos fundamentales:

28. La renovación es una condición necesaria para mejorar la calidad de la enseñanza primaria y un factor importante para la generalización de la educación.

29. La renovación debería concebirse, no como una reforma localizada en el tiempo, sino como un proceso de cambios progresivos relativos a las metas y los objetivos, las estructuras, los contenidos, los métodos de enseñanza, la administración de la enseñanza primaria, etc.

30. El proceso de renovación de la educación primaria debería:

- a) estimular la intervención y la estrecha colaboración de todas las partes interesadas: autoridades educacionales, maestros, estudiantes, sus respectivas organizaciones y miembros de la comunidad en su conjunto;

- b) incluir la revisión de los planes de estudio y la adaptación de los métodos a las presentes tendencias del conocimiento científico y tecnológico, las nuevas condiciones socioeconómicas, del medio ambiente y los resultados de las investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del desarrollo del niño;

- c) examinar la utilización de las tecnologías educativas como ayuda para elaborar un programa de aprendizaje de bajo costo y elevada calidad, en el contexto del nuevo «medio ambiente científico y tecnológico», pero sin permitir que el sistema quede subordinado a estos recursos;

- d) movilizar recursos no convencionales para realizar el objetivo de la generalización de la educación primaria a través de la formulación de nuevos incentivos de participación, la formación de diferentes tipos de personal docente, etc.

B) *Medidas y programas prácticos*

31. La educación primaria debería aportar a cada niño los conocimientos, competencias y valores que necesita para favorecer su desarrollo en todos sus componentes: corporal, afectivo, social, intelectual y espiritual.

32. Habría de emprenderse una acción coherente para la renovación de la educación primaria a fin de garantizar a todos los niños una enseñanza de calidad que responda a sus necesidades propias, a las expectativas de sus padres y a los valores de la sociedad y del individuo.

33. Las prioridades esenciales de la educación primaria deberían influir la enseñanza de idiomas prestando particular atención a los idiomas nacionales o en ciertos casos, al idioma de los países de origen para los hijos de los emigrantes. Debería buscarse un equilibrio y una articulación entre los diferentes componentes y disciplinas de los programas.

34. Al agregar nuevos elementos al plan de estudios, se ha de procurar integrarlos armoniosamente en las demás actividades y no recargar a los niños.

III. INTRODUCCION APROPIADA A LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA

A) *Principios generales y conceptos fundamentales*

El proceso de una introducción apropiada a la ciencia y la tecnología a nivel de la educación primaria debería regirse por los siguientes principios generales y conceptos fundamentales:

35. La iniciación científica y técnica apropiada se cuenta entre los elementos de importancia crítica en la renovación de la educación primaria. Como tal, habrá de desarrollarse a la luz de los adelantos científicos y tecnológicos de las exigencias del desenvolvimiento integral de la personalidad del niño y de la vida individual y social.

36. Tal iniciación está vinculada a cuestiones amplias como la necesidad de crear un medio científico y tecnológico favorable, y a cuestiones más específicas, por ejemplo, la reforma de los planes de estudio, la utilización de la ciencia y la tecnología en la educación primaria, los conocimientos técnicos que deben adquirirse para comprender el valor cultural del trabajo productivo y socialmente útil, la formación y perfeccionamiento de los maestros primarios en materia de ciencia y tecnología.

37. La introducción a la ciencia y la tecnología debería estar encaminada a desarrollar en el niño actitudes como la creatividad, el espíritu crítico, la objetividad y el rigor; a hacerle adquirir competencias y aptitudes adaptadas a su desarrollo intelectual y físico, a partir de su medio ambiente inmediato y nociones científicas y técnicas de base.

38. La introducción a la ciencia y la tecnología debería concentrarse en promover una interacción constructiva entre los alumnos y su medio ambiente, sea natural o creado por el hombre, en infundir a todos los alumnos, sin distinción de sexo, actitudes positivas hacia la ciencia y la tecnología, en hacer que los niños comprendieran y cobraran conciencia de los propósitos y consecuencias sociales de las nuevas tecnologías y aplicaciones científicas, en fomentar actitudes sanas con respecto a la naturaleza, en la realización de estudios y activida-

des en ese ámbito, y preparar así al niño para la vida en una sociedad moderna.

39. A fin de mantener actualizados los planes y programas de estudio con respecto a los adelantos del conocimiento científico y técnico, deberían participar en su preparación especialistas en la materia, conjuntamente con maestros experimentados.

40. Cuando se introduzcan innovaciones en la enseñanza de la ciencia y la tecnología, convendría que fueran progresivas y que tuvieran lugar en un primer tiempo en establecimientos experimentales, si procede, a fin de evaluar su calidad y eficacia.

B) *Medidas y programas prácticos*

41. Cuando aún no forme parte de la política de educación general, deberá desarrollarse una política de enseñanza científica y tecnológica a fin de promover según proceda una movilización nacional en ese sentido:

- introduciendo o intensificando una enseñanza científica y técnica apropiada en todos los programas de estudios de la escuela primaria y para todos los niños;
- creando un contexto favorable para la renovación y elaboración de programas de estudio, materiales didácticos y métodos pedagógicos apropiados para este tipo de enseñanza;
- dedicando a la empresa los recursos humanos, materiales y financieros necesarios;
- garantizando la máxima coordinación entre la enseñanza y las actividades escolares y extraescolares a los fines de la eficaz utilización de los recursos disponibles;
- sensibilizando a los responsables de la gestión y la administración de la educación, a los maestros y a las organizaciones de maestros, así como a los padres, a la importancia de la enseñanza científica y técnica;
- comenzando a enseñar los rudimentos de la informática desde los primeros cursos, sin discriminación alguna.

42. El enfoque para la enseñanza de la ciencia y la tecnología debería ser lo más interdisciplinario posible, a fin de poder utilizar los elementos afines del conocimiento de otras áreas temáticas y contribuir de este modo a que el niño comprenda los diversos aspectos de la ciencia y la tecnología.

43. Debería prestarse especial atención a la utilización de métodos pedagógicos apropiados para este nivel y tipo de educación. La enseñanza científica y tecnológica debería basarse, en la medida de lo posible, en métodos activos de enseñanza, observaciones de los alumnos, métodos experimentales, excursiones sobre el terreno y experimentos sencillos. Para complementar la enseñanza formal pueden organizarse experiencias extraescolares —visitas a talleres, fábricas, museos, exposiciones— y actividades extracurriculares con un contenido de ciencia y tecnología.

44. Debería fomentarse la producción de material de bajo costo para la enseñanza de la ciencia y la tecnología utilizando los materiales y recursos de que se disponga localmente. Esto podría realizarse más fácilmente si cada escuela establece vínculos institucionales con centros productivos o de servicios dentro de su ámbito territorial.

45. A fin de facilitar la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los niños de la escuela primaria, deberían adoptarse medidas de acuerdo con las costumbres y usos nacionales, para promover la preparación y producción de libros de estudio y material didáctico de iniciación a la ciencia y la tecnología en los idiomas nacionales y, según proceda, en la lengua materna de los niños. Es preciso elaborar glosarios de términos utilizados en la enseñanza científica y técnica en muchos idiomas nacionales.

46. Los programas de formación pedagógica inicial y en el servicio del personal docente deberían fortalecerse y renovarse para que incluyeran contenidos y métodos adecuados para la enseñanza de la ciencia y la tecnología. Los futuros maestros de primaria deberían, además, estar familiarizados con las técnicas para integrar los conceptos e ideas de la ciencia y la tecnología en el contenido de otras áreas temáticas. Los cursos en el servicio destinados a los maestros primarios deberían incluir elementos de contenido y métodos de iniciación científica

ca y tecnológica. Además, deberían dictarse cursos para maestros especialistas que podrían encargarse de este tipo de enseñanza en las escuelas primarias. Sería deseable un contacto permanente del profesorado con los medios científicos y técnicos de la localidad.

47. Cuando fuere necesario, deberían organizarse seminarios y cursillos prácticos para que los maestros de primaria desarrollen ideas sobre la organización de actividades extraescolares que contribuyan a la enseñanza de la ciencia y la tecnología en el contexto local.

48. La iniciación científica y técnica debería fundarse y apoyarse en actividades de investigación y evaluación en campos como el contenido, los métodos y el equipo para la enseñanza de la ciencia y la tecnología, en la articulación entre ese tipo de enseñanza y el desarrollo general del niño, así como en la contribución que pueden aportar al dominio de las técnicas básicas las condiciones de aprendizaje apropiadas a la ciencia y la tecnología.

IV. COOPERACION REGIONAL E INTERNACIONAL

49. La cooperación a nivel regional, subregional e internacional es una condición importante para realizar los objetivos de la generalización y renovación de la educación primaria. Los países en desarrollo se encuentran muy desfavorecidos respecto del progreso científico y tecnológico. Cabría, por lo tanto, intensificar y reforzar la cooperación multilateral e internacional en esta esfera. Debería destacarse particularmente el papel cada vez más importante que desempeña la cooperación bilateral y regional —el intercambio de ideas, información y materiales en el plano subregional y regional puede constituir un aporte importante al proceso de renovación en todos sus aspectos.

50. La cooperación bilateral, multilateral, subregional, regional e internacional debería abarcar los siguientes elementos:

- a) el intercambio sistemático de ideas e información a través de la organización de seminarios, cursillos y otras reuniones, de la preparación y difusión de publicaciones, material y do-

- documentación adecuados, y del desarrollo ulterior de centros y redes de documentación e información educacional;
- b) los intercambios sistemáticos de personal —alumnos, maestros, futuros maestros y personal docente de otra índole— a través de becas, subsidios de viaje, etc.;
- c) la intensificación, a nivel regional, por conducto de las redes regionales de innovación educacional para el desarrollo, de las comisiones nacionales de la Unesco u otros medios, de proyectos de investigación comunes, particularmente sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza de la ciencia y la tecnología;
- d) según proceda y convenga, la elaboración conjunta, para uso común de diversos países de una región —o que utilicen un idioma común, de planes de estudios básicos, libros de estudios y equipo y material didáctico;
- e) la creación de estructuras regionales, donde fuere apropiado y conveniente, para la formación e investigación en materia de administración y planificación del desarrollo de la educación primaria, sobre la base de una estrategia global de expansión y renovación de la enseñanza primaria y, al mismo tiempo, de eliminación del analfabetismo.
51. En el marco definido por este tema especial de la Conferencia, la Unesco debería esforzarse por:
- a) estimular entre los Estados Miembros el intercambio de la información necesaria para facilitar la generalización y renovación de la enseñanza primaria, en particular por conducto de la Oficina Internacional de Educación;
- b) a través de diversas formas de cooperación técnica, apoyar, si se solicita, la producción de textos de estudio, equipo y otros tipos de material didáctico adecuados para las escuelas primarias, y especialmente de material y equipo de bajo costo para la enseñanza de la ciencia y la tecnología en dichas escuelas.
- c) continuar preparando materiales de consulta y producir manuales para maestros de ciencia y tecnología de nivel primario;
- d) organizar a nivel internacional y regional conferencias, reuniones y seminarios sobre cuestiones de educación primaria, con miras a lograr su generalización;
- e) proseguir de manera coordinada sus actividades en favor de la educación primaria en las diferentes regiones y vincularlas a los programas de otras organizaciones existentes a nivel internacional y regional;
- f) revisar y difundir los resultados de las experiencias que en relación a la ciencia integrada se llevan a cabo en los distintos países;
- g) proseguir sus actividades a fin de asegurar el disfrute de los derechos fundamentales a la educación para los grupos de población privados de esos derechos, por una u otra razón, en todo el mundo a causa de factores internacionales.
52. La Oficina Internacional de Educación, en cooperación y coordinación con otras dependencias de la Unesco, debería:
- a) en el marco de la Red Internacional de Información Educacional (INED) prestar especial atención a promover y facilitar el intercambio de información sobre cuestiones de educación primaria;
- b) reforzar su centro computadorizado de documentación educacional, y sus enlaces con los centros nacionales, a fin de enriquecer la base de datos con información más completa de los Estados Miembros, especialmente en relación con la educación primaria, y facilitar la base de datos en forma utilizable a las autoridades educacionales y a los centros de documentación de los Estados Miembros;
- c) prestar más atención a la educación primaria en sus programas de estudios, documentación e información, y promover una más amplia difusión de las experiencias más avanzadas en esta esfera, durante el bienio 1986-1987.

I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

RESOLUCION 13.5 APROBADA POR LA CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO EN SU 22.ª REUNION

Recientemente el director general de la Unesco ha remitido a todos los países que forman parte de la Organización, el texto de la Resolución 13.5 aprobada por la Conferencia General en su 22.ª reunión (París, 25 de octubre-26 de noviembre de 1983), relativa al Plan para el desarrollo de la enseñanza de los derechos humanos, llamando la atención muy especialmente sobre los párrafos 1 y 2 de dicha Resolución, que van dirigidos a los Estados Miembros, entre los que se encuentra España.

Damos a continuación el citado texto.

RESOLUCION 13.5 APROBADA POR LA CONFERENCIA GENERAL DE LA OR- GANIZACION DE LAS NACIONES UNI- DAS PARA LA EDUCACION, LA CIEN- CIA Y LA CULTURA EN SU 22.ª REU- NION (PARIS, OCTUBRE-NOVIEMBRE DE 1983), PLAN PARA EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LOS DE- RECHOS HUMANOS

La Conferencia General,

Recordando que con arreglo a lo dispuesto en su Constitución, la Unesco «se propone contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo»,

Considerando que el Plan para el desarrollo de la enseñanza de los derechos humanos constituye una de las principales contribuciones de la Unesco a la promoción de los derechos humanos en las esferas de su competencia y que la educación, la enseñanza y el acceso a la información tienen especial importancia para la promoción de los derechos humanos y de los derechos de los pueblos,

Recordando las resoluciones 3/03 y 3/04 aprobadas en su 21.ª reunión y la resolución 2/13 aprobada en su cuarta reunión extraordinaria.

Teniendo presente la Recomendación número 5 sobre la enseñanza de los derechos humanos, aprobada por la Conferencia Intergubernamental sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, con Miras a Fomentar una Actitud Favorable al Fortalecimiento de la Seguridad y el Desarme (París, 1983),

Felicitando al director general por la eficacia con que ha ejecutado hasta ahora el plan para el desarrollo de la enseñanza de los derechos humanos,

1. Invita a los Estados Miembros a intensificar sus esfuerzos para aplicar el plan y a fomentar a tal efecto la enseñanza, la investigación y la información, así como los intercambios de experiencias y de documentación: en la esfera de los derechos humanos en los planos nacional, regional e interregional;

2. Invita además a los Estados Miembros a apoyar la aplicación del plan aumentando sus contribuciones al fondo voluntario para fomentar el conocimiento de los derechos humanos mediante la enseñanza y la información;

3. Invita al director general a intensificar su acción en favor de la aplicación del plan por medio de una cooperación y una coordinación eficaces con las instituciones científicas y las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales, y favoreciendo el desarrollo de la investigación en la esfera de los derechos humanos, tanto en el marco de las diversas disciplinas como en el plano interdisciplinario, teniendo en cuenta la necesidad de coordinar eficazmente los diversos esfuerzos realizados por las instituciones científicas respecto de la formación, la investigación y las publicaciones relativas a los derechos humanos;

4. Invita, además, al Director General a prestar especial atención, en el marco de la ejecución del Programa y el Presupuesto para 1984-1985, a las actividades mencionadas a continuación, para una eficaz ejecución del Plan para el desarrollo de la enseñanza de los derechos humanos:

- a) intensificación de la cooperación con miras a fortalecer las instituciones regionales y nacionales que contribuyen a la formación y la investigación en la esfera de los derechos humanos;
- b) fortalecimiento de la cooperación con las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones profesionales a

fin de promover las actividades de formación y la difusión de informaciones en la esfera de los derechos humanos, favoreciendo, entre otras cosas, la formación de redes para el intercambio de información y documentación sobre esa cuestión.

- c) fortalecimiento de la investigación interdisciplinaria sobre las causas y las consecuencias de las violaciones de los derechos humanos, las libertades fundamentales y los derechos de los pueblos;
 - d) continuación de la publicación y difusión del boletín para la enseñanza de los derechos humanos de la Unesco, con el objeto de fomentar la investigación, la enseñanza y la coordinación mediante una mejor difusión de los resultados de las investigaciones en la esfera de los derechos humanos, las libertades fundamentales y los derechos de los pueblos.
5. Invita, finalmente, al director general:
- a) a prestar especial atención, cuando se prepare el Proyecto de Programa y de Presupuesto para 1986-1987, a la ejecución del plan, así como a las actividades de la Unesco en materia de enseñanza de los derechos humanos;
 - b) a organizar, dentro de los límites de los recursos presupuestarios existentes, si es posible en 1984, una reunión cuyo objetivo sería examinar el Plan para el desarrollo de la enseñanza de los derechos humanos y los progresos logrados en su aplicación.

B I B L I O G R A F I A

R E V I S I O N B I B L I O G R A F I C A

COEDUCACION Y FEMINISMO

Rogelio BLANCO MARTÍNEZ

A lo largo de las dos últimas décadas, en España se ha producido y traducido abundante literatura sobre el feminismo. Libros que más adelante enumeraremos e intentaremos aglutinar por áreas temáticas.

Este período de tiempo, no sólo ha servido para editar libros, revistas, etc., sino para una mayor clarificación ideológica, expansión y consolidación organizativa, a pesar de las dificultades, de las fases de con fusión y de estancamiento, incluso pasos atrás. Asimismo, estos años han servido para dejar de «importar ideología» y servir se de traducciones; las investigaciones se han impulsado. El feminismo en España ha elaborado ideología y presentado alternativas por sí mismo. La enumeración de publicaciones, que más adelante realizaremos, es una muestra significativa.

* * *

Dadas las características didácticas de la presente publicación y, sin adentrarnos en exposición amplia, reconociendo la función psicopedagógica de la escuela, es necesario detenerse brevemente en la Coeducación. Frente a la discriminación generadora de injusticias por razones de sexo, frente a una herencia sexista y, aún más grave, frente a la internalización de planteamientos y actitudes opresivas por parte de la mujer, la escuela, como agente social de cambio, en una tarea coeducacional posibilita la eliminación de ciertas situaciones discriminatorias.

Puesto que estamos en una sección de la

Revista dedicada a la reseña bibliográfica, no podemos hablar de la tarea coeducativa sin referirnos al reciente libro *La coeducación*, de Miguel Angel Santos Guerra (Editorial Grupo Cultural Zero, Madrid, 1984). Tradicionalmente, el término coeducar se aplicaba a la educación «en compañía de alumnos y alumnas en un mismo centro escolar». El autor califica de insuficiente tal definición. Matiza que no es cuestión de ocupar espacios geográficos por personas de diferentes sexos y puntualiza que «no se debe confundir co-instrucción con co-educación, ni con enseñanza mixta, uniforme o con promiscuidad. «La coeducación es la intervención explícita e intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas, prestando una especial atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecedora de ambos»; pedagógicamente, la coeducación supone intencionalidad, continuidad, adaptabilidad, colegialidad, sociabilidad, progresión y autenticidad. En definitiva, «la coeducación es un estilo de formación, un sistema educativo y, además, un proceso de transformación social que apunta a una convivencia entre los sexos alejada de la opresión mutua y tendente a una relación llena de justicia, respeto, armonía y felicidad».

Del libro de Miguel Angel Santos, de gran interés todo él, queremos entresacar cinco aspectos significativos:

- El análisis de una herencia discriminatoria. Discriminación que se manifiesta en un lenguaje de y sobre la mujer (connotaciones negativas, refra-

nes, nombres cuyo campo semántico es masculino, etc.), en las relaciones intersexuales, en el trabajo, en la educación, etc. De igual modo analiza los planteamientos antifeministas de la Iglesia, que van desde «la interpretación masculinizante de Dios» en la Biblia, a la legislación eclesial del Derecho Canónico, y la innegable discriminación de nuestros códigos legales a pesar de la igualdad que defiende el artículo 14 de la Constitución de 1978.

- En segundo lugar, son relevantes los capítulos dedicados a la búsqueda de razones profundas sobre la igualdad interhumana, donde las diferencias biológicas son insuficientes para mantener una injusta realidad sexista; además, el autor define y analiza las bases psicobiológicas y porqués de la coeducación.
- Es señera la parte dedicada a la «evolución de la coeducación en España», donde el término coeducación se utiliza equivocadamente para referirse a la enseñanza mixta». La perspectiva histórica reseñada arranca en el siglo XIX, se detiene en la Institución Libre de Enseñanza, en los movimientos obreros (anarquistas, socialistas, ...), en la II República y concluye con el período franquista y actualidad.

- La parte más significativa del libro, por su carácter didáctico, es la referida a un proyecto coeducacional realizado por el autor en el centro escolar que impartía clases. La experiencia se realiza durante el curso 1983-1984. La literatura expuesta por M. A. Santos Guerra va desde la justificación teórica, los objetivos, la actuación de los profesores e intervención de los padres, etc., hasta la metodología. Sin duda, lo más chispeante e iluminador del libro es la riqueza de actividades coeducaciones, seccionadas por niveles: Preescolar, EGB y Enseñanzas Medias. Los profesores harto cansados de teoricismos encontramos en el libro una veta ilustrativa de acción, «pues la actividad es precepto pedagógico de probada eficacia» siempre que no se incurra en el activismo.
- Por último, el libro concluye con una serie de apéndices: protocolos, estudio de casos, aforismos, recomendaciones cinematográficas y extensa bibliografía.

La coeducación apoya la posibilidad de una convivencia digna, armoniosa y de igualdad de derechos y deberes. Creemos que con este libro Miguel Angel Santos consigue superar tópicos y plantear una concepción abierta y dinámica de la coeducación.

BIBLIOGRAFIA

Es difícil presentar una lista bibliográfica completa, pues las publicaciones sobre la mujer, en los últimos años, son abundantes. No obstante, hemos preparado una lista bibliográfica por contenidos temáticos, lista que pretende ser indicativa para cualquier lector avezado e interesado en el tema. La clasificación temática realizada es más de orden didáctico que real; escasos libros ocupan sólo el compartimento estanco que se les asigna.

a) *La mujer en España*

Abril, A., y Valverde, J., *Las españolas en secreto. Comportamiento sexual de la mujer en España*, Sedmay, Madrid, 1975.

Alcalde, C., *La mujer en la guerra civil española*, Cambio 16, Madrid, 1976.

Arenal, Concepción, *La mujer del porvenir. La mujer de su casa*, Obras completas, 1916.

Alvárez, Lili, *Habla la mujer*, Edicusa, Madrid, 1967.

Beltrán, Nuria, *¿Muerte civil de la española?*, Plaza y Janés, Madrid.

- Beneira, L., *Mujer, economía y patriarcado durante la España franquista*, Anagrama, Barcelona, 1977.
- Bouvard, M. L., *Prensa femenina*, Ethos, Irún, 1966.
- Bofill, M., y otros, *La mujer española*, Cultura Popular, Barcelona, 1968.
- Campmany, M. L., *Carta abierta al macho ibérico*, Ed. 99, Madrid, 1973.
- *El feminismo ibérico*, Oikus-Tau, Barcelona, 1970.
- *La dona en Catalunya*, Ediciones 62, Barcelona.
- Campo Alange, M., *La mujer en España: cien años de su historia*, Aguilar, Madrid, 1964.
- *La guerra secreta de los sexos*, Aguilar, Madrid, 1964.
- Campo Urbana, S. del, *El cometido de la mujer en la familia española en transición*, Editorial Congreso de la familia española, Madrid, 1960.
- Capel Martínez, R., *El sufragio femenino en la II República española*, Pub. Universidad de Granada, 1975.
- *Los partidos políticos ante el voto femenino en la II República española*, Anuario de estudios jurídicos y sociales, vol. 4, Granada, 1975.
- Casas Gaspar, E., *Costumbres españolas de nacimiento, noviazgo, casamiento y muerte*, Madrid, 1974.
- Cossío y Gómez Acebo, M., *La trata de blancas en España y la vizcondesa de Jorbalán*, Estudio social, Madrid, 1911.
- Doña, J., *Desde la noche y la niebla. Mujeres en las cárceles franquistas*, Ed. de la Torre, Madrid, 1978.
- Durán, M. A., *El trabajo de la mujer en España*, Tecnos, Madrid, 1972.
- Durán, M. A., *Dominación, sexo y cambio social*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1977.
- Escribano Hernández, J., *Carreras y profesiones de la mujer en España*, Estudio social, Madrid.
- Fabra-Mireila, M. L., *La mujer en España*, Cultura Popular, Barcelona, 1967.
- Fagoaga, G., y Saavedra, P., *La española ante las urnas*, Pecos, Madrid, 1977.
- Falcón, L., *Cartas a una idiota española*, Dirosa, Barcelona, 1975.
- Fernández Quintanilla, P., *La mujer ilustrada en la España del siglo XVIII*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1981.
- Fraga Iribarne, M., *La familia española ante la segunda mitad del siglo XX. Problemas y soluciones*, Madrid, 1959.
- Francos Rodríguez, J., *La mujer y la política en la vida española*,
- Gallego Méndez, M. T., *Mujer, falange y franquismo*, Taurus, Madrid, 1983.
- García Ferrando, M., *El trabajo de la mujer en la España rural*, Instituto de Estudios Agrosociales, Madrid, 1974.
- *Mujer y sociedad rural*, Edicusa, Madrid, 1977.
- García de León, *Las élites femeninas españolas*, Queimada, Madrid, 1982.
- González, A., y otras, *Los orígenes del feminismo en España*, Zero-Zyx, Madrid, 1980.

- Hanrahan, T., *La mujer en la novela picaresca española*, Biblioteca Tenantia, Madrid, 1967.
- Iglesias de Ussel, *La posición social de la mujer en la sociedad española*, Anuario de Estudios Sociales y Jurídicos, Granada, 1975.
- Iturbe, L., *La mujer en la lucha social y en la guerra civil española*, Editores Mexicanos Reunidos, S. A., México, 1974.
- Juarros, C., *El amor en España. Características femeninas*, Madrid, 1927.
- Madariaga, S. de, *Mujeres españolas*, Espasa-Calpe, Madrid, 1972.
- Malo Seguraf, *Los derechos de la mujer en la legislación española*, Santander, 1950.
- Martín Gaité, C., *Usos amorosos del dieciocho español*, Siglo XXI, Madrid, 1972.
- Martínez Miranda, R., *La condición de la mujer en el derecho del trabajo español*, Anuario de Estudios Sociales y Jurídicos, Granada, 1975.
- Martínez Sierra, G., *Feminismo, feminidad, españolismo*, Estrella, Madrid, 1917.
- Meléndez, J., *El servicio doméstico en España*, Consejo de Mujeres de Acción Católica, Madrid, 1962.
- Mercadé, A., *El despertar del feminismo en España*, Erandio (Bilbao), 1976.
- Miguel, A. de, *Sexo, mujer y natalidad en España*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1975.
- Moreno, A., *Mujeres en lucha: el movimiento feminista en España*, Anagrama, Barcelona, 1977.
- Nash, M., *Mujeres libres: España 1936-1939*, Tusquets, Barcelona, 1975.
- Nelken, M., *La condición social de la mujer en España*, C. V. S., Madrid, 1975.
- Pardo Bazán, E., *La mujer española y otros artículos feministas*.
- Pompeia, N., *Mujercitas*, Kairós, Barcelona, 1972.
- Ramírez, J. A., *El comic femenino en España*, Edicusa, Madrid, 1975.
- Ruano, L., *Guía de los derechos de la mujer*, Ministerio de Cultura, 1984.
- Sanz Agüero, M., *La sexualidad española. Una aproximación sociológica*, Paulinas, Madrid, 1975.
- Scanlon, G., *La polémica feminista en la España contemporánea*, Siglo XXI, Madrid, 1976.
- Tillion, G., *La condición de la mujer en el área mediterránea*, Península, Barcelona, 1968.
- Umbral, F., *Las españolas*, Planeta, Barcelona, 1974.
- Valverde, J. A., *Las españolas en secreto*, Sedmay, Madrid, 1975.
- Vázquez, J. M., *El servicio doméstico en España*, Instituto Nacional de Previsión, Madrid, 1960.
- Weiller, M., *Mujeres activas: sociología de la mujer trabajadora en España*, De la Torre, Madrid, 1977.

b) *Coeducación y sexualidad*

- Aaron Hass, *Sexualidad y adolescencia*, Grijalbo, Barcelona, 1981.
- Abraham, G., *Introducción a la sexología médica*, Grijalbo, Barcelona, 1980.
- Abril, A., y Valverde, J. A., *Las españolas en secreto*, Sedmay, Madrid, 1975.
- Adiller, B., *¿Qué opinan nuestros hijos de la educación sexual?*, Granica, Buenos Aires, 1974.

- Alonso Tejada, L., *La represión sexual en la España de Franco*, Caralt, Barcelona, 1977.
- Amezua, E., *Otra sexualidad*, Sedmay, Madrid, 1975.
- *El desafío sexual*, Bruguera, Barcelona, 1977.
- *País en pubertad, pareja en crisis*, Personas, Barcelona, 1979.
- Amieux-Carrino, M. C., *Sexualidad y terapia institucional*, Anagrama, Barcelona, 1976.
- Aradillas, A., y Puente, J., *Coeducación*, Studium, Madrid, 1970.
- Aranguren, J. L., *Erotismo y liberación de la mujer*, Ariel, Madrid, 1972.
- Baen, A., *La educación sexual en el mundo*, Fontanella, Barcelona, 1971.
- *Método práctico de educación sexual*, Fontanella, Barcelona, 1973.
- Barnett, M., *Marxismo y liberación de la mujer*, Dédalo, Madrid, 1977.
- Balletbó, A., *Opiniones sobre la coeducación*, Nova Terra, Barcelona, 1972.
- Bartolomé, M., *Coeducación*, Narcea, Madrid, 1976.
- Beach, F. A., *Sexo y conducta*, Siglo XXI, Madrid, 1979.
- Beach, F. A., y Ford, C. S., *Conducta sexual*, Fontanella, Barcelona, 1972.
- Beauvior, S., *El segundo sexo*, Siglo XXI, Madrid, 1972.
- Belliveau, F., y Richter, L., *La inadaptación sexual según Master y Johnson*, Fontanella, Barcelona, 1971.
- Berge, A., *Educación sexual de la infancia*, Planeta, Barcelona, 1978.
- Bergeron, G. y Th., *Cómo explicar el amor a los niños*, Desclée de Brower, Bilbao, 1980.
- Bernardi, M., *Un problema inventado*, Gedisa, Barcelona, 1980.
- Birke, L., y Garner, K., *¿Por qué sufrir? La regla y sus problemas*, La sal, Barcelona, 1983.
- Blanco Nájera, L., *Coeducación y educación sexual*, Studium, Madrid, 1935.
- Boix, F., *¿Pero sabemos qué es la educación sexual?*, Nova Terra, Barcelona, 1972.
- Bonaparte, M., *La sexualidad de la mujer*, Ed. de Bolsillo, Madrid.
- Brecher, E., *Los investigadores del sexo*, Grijalbo, México, 1973.
- Breusse, E., *La coeducación y la enseñanza mixta*, Marova, Madrid, 1972.
- Bruckner, P., *El nuevo desorden amoroso*, Anagrama, Barcelona, 1979.
- Burt, J., *Educación sexual*, Interamericana, Madrid, 1976.
- Campo Alange, *La secreta guerra de los sexos*, Aguilar, Madrid, 1948.
- Castilla del Pino, C., *Sexualidad y represión*, Ayuso, Madrid, 1971.
- Cencillo, L., *Conflictos en la sexualidad infantil*, CISSA, Madrid, 1972.
- Cerroni, V., *Relación hombre-mujer en la sociedad burguesa*, Akal, Madrid, 1974.
- Claesson, B., *Información sexual para niños*, Lóguez, Salamanca, 1984.
- Colectivo, *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*, Icaria, Barcelona, 1982.
- Corella, L., *La educación sexual de nuestros hijos*, FHER, Bilbao, 1973.

- Comfort, A., *Los fabricantes de angustia*, Granica, México, 1970.
- *El goce del sexo*, Publicaciones Españolas, Venezuela, 1977.
- *El adolescente: sexualidad, vida y crecimiento*, Blume, Barcelona, 1979.
- *La sexualidad en la sociedad actual*, Paidós, Buenos Aires.
- Corner, G., *Tú y el sexo para el joven*, Pax, México, 1972.
- Chasseguet-Smirgel, *La sexualidad femenina*, Laia, Barcelona, 1973.
- Chico González, *La coeducación como estilo educativo*, CVS, Salamanca, 1983.
- Cholette-Perusse, F., *La sexualidad explicada a los hijos*, ATE, Barcelona, 1984.
- Dallayrac, N., *Los juegos sexuales de los niños*, Gedisa, Barcelona, 1980.
- De la Cruz y otros, *Sexualidad y retraso mental*, SISS, San Sebastián, 1978.
- De la Granda, A., *La angustia sexual*, Personas, Barcelona, 1973.
- Derek Llewellyn, Jones, *Toda mujer (guía ginecológica)*, Intermédica, Madrid, 1973.
- Dexeux Madi, *Tu cuerpo*, Kairós, Barcelona, 1978.
- Duvert, T., *El buen sexo ilustrado*, Ucronia, Barcelona, 1977.
- Eicher, W., *Sexualidad normal y patológica de la mujer*, Morata, Madrid, 1978.
- Fagerstrom, G., *Va a nacer un bebé. Ana, Oscar y Carlota*, Junior, Barcelona, 1981.
- Fernández, T., *Mujer, sexo y antropología*, Alameda, Madrid.
- Ferrando, M. C., *Sexualidad: formación e información*, Narcea, Madrid, 1984.
- Fischer, H., *Educación sexual del deficiente mental*, Fontanella, Barcelona, 1975.
- Fisher, S., *Estudio sobre el orgasmo femenino*, Grijalbo, Barcelona.
- Fisher, H. E., *El contrato sexual. La evolución de la conducta humana*, Argos Vergara, Barcelona, 1984.
- Firestone, S., *La dialéctica del sexo*, Kairós, Barcelona, 1976.
- Fleischauer-Hardt, H., *A ver*, Lóguez, Salamanca, 1979.
- Forcano, B., *Nueva ética sexual*, Paulinas, Madrid, 1981.
- Foucault, M., *Historia de la sexualidad*, Siglo XXI, Madrid, 1978.
- García, M. J., *La educación sexual en la escuela*, Planeta, Barcelona, 1983.
- Gasso, J. M., *El amor y el erotismo*, Insula, Madrid, 1963.
- Gómez Ocaña, *El sexo, el feminismo y la natalidad*, Calleja, Madrid, 1920.
- González Duro, E., *Represión sexual, dominación sexual*, Akal, Madrid, 1976.
- Guha, A., *Moral sexual y represión sexual*, Granica, Barcelona, 1977.
- Gutiérrez, F., *Los españoles y la educación sexual*, Fontanella, Barcelona, 1974.
- Hegeler, S., *Educación sexual infantil*, Hormé, Buenos Aires, 1978.
- Hegeler, I., *Vivir es hacer el amor*, Felmar, Madrid, 1976.
- Hildegart, *La rebeldía sexual de la juventud*, Anagrama, Barcelona, 1977.

- Hite, S., *Sinceridad sexual*, Martínez Roca, Barcelona, 1977.
- *Informe Hite*, Plaza y Janés, Barcelona, 1977.
- Hilu, V., *Participación de la escuela en la educación sexual*, Pax, México, 1974.
- Horner, S., *La sexualidad de las mujeres*, Gedisa, Barcelona.
- Hunt, M., *La conducta sexual, hoy*, EDHASA, Barcelona, 1978.
- Imicoz, B., *Los círculos del sexo*, Editora Nacional, Madrid, 1973.
- IPES, *La educación sexual en la escuela. Polémica de nunca acabar*, IPES, Pamplona, 1983.
- Jansen, S., y Jensen, J., *El libro rojo del cole*, Nuestra Cultura, Madrid, 1979.
- John-Nathal, J., y Tordjman, S., *Sobre la sexualidad*, Laia, Barcelona.
- Johnson, E. W., *La educación sexual para adolescentes*, Hormé, Buenos Aires, 1973.
- Kilander, R., *La educación sexual en la escuela primaria y secundaria*, Paidós, Buenos Aires, 1973.
- Kinsey, A., y otros, *Conducta sexual de la mujer*, Siglo XX, Buenos Aires, 1967.
- *La familia y la revolución sexual*, Paidós, Buenos Aires.
- Knaus, H., *Los días fértiles e infértiles de la mujer*, Juventud Española, Barcelona, 1959.
- Koestler, D., *La sexualidad*, CEPE, Buenos Aires, 1974.
- Kollonta, A., *Marxismo y revolución sexual*, Castellote, Madrid, 1976.
- *La mujer nueva y la moral sexual*, Ayuso, Madrid, 1976.
- *Autobiografía de una mujer sexualmente liberada*, Anagrama, Barcelona, 1976.
- Kronhausen, Ph. y E., *La sensibilidad sexual de la mujer*, Siglo XXI, Madrid.
- Kunst Mann, A., *Mujercitas: educación sexual contemporánea*, Zafo, Barcelona, 1979.
- Lafora, G. R., y Comes, M., *La educación sexual y la coeducación de sexos*, Losada, Buenos Aires, 1967.
- Lamare, N., *Conocimiento sexual de la mujer*, Fontanella, Barcelona, 1975.
- Langer, S., *Maternidad y sexo*, Paidós, Buenos Aires.
- Lecoq, M., *Estrategia para una educación sexual en el medio escolar*, Kapelus, Buenos Aires, 1975.
- Lejeune, C., *Pedagogía de la educación sexual*, Aguilar, Madrid, 1979.
- Lilar, S., *La pareja, un nuevo conocimiento del amor*, Sagitario, Barcelona, 1967.
- Linhoff, U., *La homosexualidad femenina*, Anagrama, Barcelona.
- López, F., *La sexualidad*, Zero-Zyx, Madrid, 1976.
- Loduchowski, H., *La coeducación de los sexos y el problema de los «teenager»*, Herder, Barcelona, 1967.
- Lwoff, A., *El orden biológico*, Siglo XXI, Madrid.
- Marañón, G., *Ensayos sobre la vida sexual*, Espasa-Calpe, Madrid, 1960.
- Martí, S., y Pestaña, A., *Sexo: naturaleza y poder*, Nuestra Cultura, Madrid, 1983.
- Martínez, B., *Psicología de la coeducación*, Herder, Madrid, 1970.
- Masters, W. H., y Johnson, V. E., *Respuesta sexual humana*, Intermédica, Buenos Aires, 1976.
- McCary, J., *La sexualidad humana*, Manuales Modernos, México, 1976.
- MFPP, *¿Aprendemos a hacer el amor?*, J. de Olafeta, Barcelona, 1980.

- Miguel, A. de, *Sexo, mujer y natalidad en España*, Edicusa, Madrid, 1974.
- Millet, K., *Política sexual*, Aguilar, México, 1975.
- Ministerio de Cultura, *Juventud y sexualidad: educación sexual*, Madrid, 1980.
- Moncada, A., *Los usos de la sexualidad en la España actual*, Kairós, Barcelona, 1980.
- Money, J., *Asignaturas sexuales*, ATE, Barcelona, 1975.
- Muldworf, B., *Sexualidad y feminidad*, Aguilera, Madrid, 1971.
- Murano, R. M., *La liberación sexual de la mujer*, ATE, Barcelona, 1970.
- Noel Lamare, *Conocimiento sexual de la mujer*, Península, Barcelona.
- Ockel, *Explicádselo a vuestros hijos*, Rauter, Barcelona, 1975.
- Peretti, M., *La educación sexual*, Herder, Barcelona, 1965.
- Rague, M. J., *Hablan las Women's Lib*, Kairós, Barcelona, 1972.
- Reich, W., *La función del orgasmo*, Paidós, Buenos Aires, 1974.
- *La lucha sexual de los jóvenes*, Roca, México, 1974.
- *La revolución sexual*, Ruedo Ibérico, Valencia, 1978.
- Reiche, R., *Sexualidad y lucha de clases*, Seix-Barral, Barcelona, 1977.
- Revilla, F., *El sexo en la historia de España*, Plaza y Janés, Barcelona, 1975.
- Reyzábal, V., *La educación sexual en la escuela*, Popular, Madrid, 1980.
- Rodríguez, O., *La educación integrada: un ensayo en torno a la educación*, Paulinas, Bogotá, 1973.
- Rodríguez Méndez, J., *Ensayo sobre el machismo español*, Península, Barcelona.
- Rowbotham, S., *Dos pioneros de la liberación sexual: E. Carpenter y H. Ellis*, Anagrama, Barcelona, 1978.
- Rubin, I., *Preguntas del adolescente*, Pax, México, 1972.
- Salerno, V. E., *La frigidez sexual de la mujer*, Paidós, Buenos Aires, 1968.
- Samir, Amin, *Feminismo y lucha de clases*, Anagrama, Barcelona.
- Sau, V., *Mujeres lesbianas*, Zero-Zyx, Madrid, 1979.
- Schultz, E., *La mujer y la revolución sexual*, Hormé, Buenos Aires, 1968.
- Serrano Vicens, R., *La sexualidad femenina*, Júcar, Gijón, 1975.
- Sherfey, M. J., *Naturaleza y evolución de la sexualidad femenina*, Barral, Barcelona, 1977.
- Siecus, *Guía sexual moderna*, Granica, Barcelona, 1980.
- Soifer, R., *¿Cómo se lo explico a mi hijo?* Letra viva, Barcelona, 1974.
- Solé, M. B., *Carreras y sexo*, Nova Terra, Barcelona, 1970.
- Stenchever, M., *Cómo orientar en conducta sexual*, Pax, México, 1973.
- Street, R., *Técnicas sexuales modernas*, Paidós, Buenos Aires.
- Stuart Mill, H., *Ensayos sobre la igualdad sexual*, Península, Barcelona, 1973.
- Suehsdorf, A., *Guía para la educación sexual*, Hormé, Buenos Aires, 1973.
- Sullerot, E., *Historia y sociología del trabajo femenino*, Península, Barcelona, 1966.
- Taboada, L., *Cuaderna feminista*, Fontanella, Barcelona, 1980.
- Tordjman, G., *La violencia, el sexo y el amor*, Gedisa, Barcelona, 1981.
- UNESCO, *Estudio comparado de la enseñanza mixta*, París, 1970.

- Valverde, J. A., *La ignorancia sexual de los españoles*, Ed. J. A. Valverde, Barcelona, 1979.
- Varios, *La coeducación*, Narcea, Madrid.
- Verlag, W., *Chicas. Información sexual emancipadora*, Lóquez, Salamanca, 1980.
- Walter, D., *Nuevos métodos en educación sexual*, Grijalbo, Barcelona, 1972.
- Weininger, O., *Sexo y carácter*, Compañía Editorial Continental, México, 1956.
- Westley, W., *Cómo se hacen los niños*, Grijalbo, Barcelona, 1983.
- Weyergans, F., *El amor fiel*, Euroamérica, Madrid, 1962.
- Wilson, J., *Lo absurdo de nuestra moral sexual*, Fontanella, Barcelona, 1970.

c) *Mujer y psicología*

- Aleramo, S., *Una mujer*, Calba, Barcelona.
- Anastasi, A., *Psicología diferencial*, Aguilar, Madrid, 1966.
- Bachs, J., *Psicología diferencial*, Alianza, Madrid, 1980.
- Bardwick, J., *Psicología de la mujer*, Alianza, Madrid.
- Botella, J., *Esquema de la vida de la mujer*, Espasa-Calpe, 1975.
- Buytendick, F. J., *La mujer: naturaleza, apariencia, existencia*, Revista de Occidente Madrid, 1970.
- Capmany, M., *El comportamiento amoroso de la mujer*, Dopesa, Barcelona.
- Castilla del Pino, C., *La alineación de la mujer*, Ciencia Nueva, Madrid, 1968.
- Deutsch, H., *La psicología de la mujer*, Losada, Buenos Aires.
- Drachefeld, O., *Los complejos de inferioridad de la mujer*, Ed. O. B., Barcelona.
- Fromm, E., *El arte de amar*, Paidós, Buenos Aires, 1970.
- *El corazón del hombre*, Paidós, Buenos Aires, 1970.
- Freud, S., *Ensayo sobre la vida sexual y la teoría de la neurosis*, Alianza, Madrid, 1970.
- Gracher, G. H., *Psicología profunda de la mujer*, Aguilar, Madrid, 1973.
- Klein, V., *El carácter femenino*, Paidós, Buenos Aires, 1967.
- Herreros, M. T., *Lo femenino y la vida cotidiana*, Planeta, Barcelona.
- Horney, K., *La personalidad neurótica de nuestro tiempo*, Paidós, Buenos Aires, 1969.
- Leibl, M., *Psicología de la mujer*, Psiqué, Barcelona.
- Mitchell, J., *Psicoanálisis y feminismo*, Anagrama, Barcelona, 1976.
- Monedero, C., *Psicopatología general*, Biblioteca Nueva, Valladolid.
- Reich, W., *Análisis del carácter*, Paidós, Buenos Aires, 1969.
- Simón, S., *El carácter de las mujeres*, Herder, Barcelona, 1969.
- Soriano Ortega, M., *Aspectos psicosexuales de la mujer*, Indole, Sevilla, 1973.

d) *La mujer y el mundo laboral*

- Alzon, C., *La mujer dominada y la mujer explotada*, Encuadre, Buenos Aires, 1974.
- Aymerich, M., *Actividad femenina. Oficios de la mujer*, Vicens Vives, Barcelona, 1966.
- Azurza, M. J., *La mujer ante el trabajo*, Ethos, Irún, 1966.
- Bayo, E., *Trabajos duros de la mujer*, Plaza y Janés, Barcelona, 1970.
- Bayon Mansel, L., *Empleadas del hogar. Trabajadoras de tercera clase*, ZYX, Madrid, 1973.
- Benet, M., *El ghetto de las secretarias*, Kairós, Barcelona, 1975.
- Boya Solé, *Carreras y sexo*, Nova terra, Barcelona, 1970.
- Capmany, M., *De profesión: mujer*, Agustinus, Madrid, 1971.
- Data, *La actividad del ama de casa*, Confederación Española de las Cajas de Ahorros, Madrid, 1968.
- Durán, M. A., *El trabajo de la mujer en España*, Tecnos, Madrid, 1972.
- *El ama de casa*, Zero-Zyx, Madrid, 1978.
- *Liberación y utopía*, Akal, Madrid, 1982.
- Falcón, L., *Los derechos laborales de la mujer*, Aranzadi, Pamplona, 1965.
- Echarri, M. de, *El trabajo de la mujer*, Reus, Madrid, 1921.
- Fernández de Castro, *Trabajos de mujeres y niños en establecimientos industriales y mercantiles*, Ricardo Rojas, Madrid, 1976.
- García Ferrando, M., *Mujer y sociedad rural*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1977.
- Goldman, E., *Tráfico de mujeres*, Anagrama, Barcelona, 1977.
- Gómez Ruiz, C., *Trabajadoras del servicio doméstico*, HOAC, Madrid, 1976.
- Guitton, J., *La mujer en la casa*, Herder, Barcelona, 1963.
- Harrison, J., y otros, *El ama de casa bajo el capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 1975.
- Klein, V., *La mujer entre el trabajo y el hogar*, Sagitario, Buenos Aires.
- Jiménez Bermejo, M., *Sociología del trabajo de la mujer*, Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1971.
- Manieri, R., *Mujer y capital*, Debate, Barcelona, 1978.
- Pierrette Sartin, *La promoción de la mujer*, Labor, Madrid, 1980.
- Santos Cabezuelo, F., *Manual de oficios de la mujer*, A. Aguado, Madrid, 1966.
- Solano, J. A., *La mujer y el trabajo*, P. Populares, Madrid, 1966.
- Suárez González, F., *Menores y mujeres ante el contrato de trabajo*, IEP, Madrid, 1967.
- Sullerot, E., *Historia y sociología del trabajo femenino*, Península, Barcelona, 1970.
- Weiler, M., *Mujeres activas: sociología de la mujer trabajadora en España*, De la Torre, Madrid, 1977.

e) *Condición y emancipación de la mujer*

- Ansón, T., y Roa, V., *Mujer y sociedad*, Rialp, Madrid, 1966.
- Alyson Raymond, G., *La mujer en el mundo moderno*, Piñatera, México.
- Arias, M., *La liberación de la mujer*, Salvat, Barcelona, 1974.
- Artois, A., *Los orígenes de la opresión de la mujer*, Fontamara, Barcelona, 1978.
- Balada Ortega, O. L., *Derechos jurídicos de la mujer*, Alameda, Madrid, 1970.
- Balmaseda, B., *La mujer, la pata quebrada y en casa*, Dopesa, Barcelona, 1977.
- Benoit, N., y Paillard, B., *La mujer liberada*, Fundamentos, Madrid, 1975.
- Bitter, W., *Crisis y futuro de la mujer*, Marfil, Alcoy, 1964.
- Calera, A. M., *La mujer hoy*, Bruguera, Barcelona, 1966.
- Cappezuoli, L., y Cappabianca, G., *Historia de la emancipación femenina*, Castellote, Madrid, 1973.
- Castán Tobeñas, J., *La condición social y jurídica de la mujer*, Reus, Madrid, 1955.
- Castellano, J., *Esclavitud y liberación de la mujer*, Zero-Zyx, Madrid, 1976.
- Colectivo Italiano, *Explotación y liberación de la mujer*, Redondo, Barcelona, 1973.
- Comabella, M., y Pardo, R., *Aportaciones a la cuestión femenina*, Akal, Madrid, 1977.
- Costa, M. della, y James, S., *El poder de las mujeres y la subversión de la comunidad*, Siglo XXI, Madrid, 1977.
- Daniel, F. B., *La mujer, gloria del hombre*, Herder, Madrid, 1967.
- Delage-Basala, F., y Galán, G., *Los partidos políticos y la mujer*, Nueva Escuela, Madrid, 1977.
- Doña, J., *La mujer, E. Escolar*, Madrid, 1977.
- Elejabeitia, C. de, *Quizá hay que ser mujer*, Zero-Zyx, Madrid, 1980.
- Eschenbach, U., *La mujer, ¿un ser desconcertante?*, Salamanca, 1968.
- Evans-Pritchard, E. E., *La mujer en las sociedades primitivas*, Península, Barcelona, 1971.
- Falcón, L., *Los derechos civiles de la mujer*, Nereo, Barcelona, 1963.
- Fallaci, O., *El sexo inútil*, Matéu, Barcelona.
- Figes, E., *Actitudes patriarcales: las mujeres en sociedad*, Alianza, Madrid, 1972.
- Friedman, B., *La mística de la feminidad*, Júcar, Madrid, 1974.
- Fuente, J. de la, *La mujer a debate*, Alameda, Madrid, 1970.
- Gil Carnicero, P., *Ni esclava ni adorno*, Alameda, Madrid, 1970.
- Goldberg, S., *La inevitabilidad del patriarcado*, Alianza, Madrid, 1976.
- Gomis Díaz, P. L., *La mujer: un ejército de reserva laboral en los países de la Comunidad Económica Europea*, Dirección General de Promoción Social, Madrid, 1974.
- Hamilton, R., *La liberación de la mujer*, Península, Barcelona, 1982.

- Hernández Alvarez, M., *La persona mujer*, Zero-Zyx, Madrid, 1973.
- Hoppe, E., *El hombre en la literatura de la mujer*, Gredos, Madrid, 1973.
- Kollontai, A., *La mujer nueva*, Ayuso, Madrid, 1976.
- *La mujer y el desarrollo social*, Guadarrama, Madrid, 1975.
- Largia, I., y Domoulin, J., *Hacia una ciencia de la liberación de la mujer*, Anagrama, Barcelona, 1976.
- Lenin, V. I., *La emancipación de la mujer*, Akal, Madrid, 1975.
- *La mujer y el progreso social*, Anteo, Buenos Aires, 1975.
- Marx, C.; Engels, F., y Lenin, V., *La mujer y el comunismo*, Sudamericana, 1963.
- Mead, M., *El hombre y la mujer*, Paidós, Buenos Aires, 1967.
- Miguel, A. de, *El miedo a la igualdad*, Grijalbo, Barcelona, 1975.
- Mitchell, J., *La liberación de la mujer: larga lucha*, Anagrama, Barcelona, 1975.
- *La condición de la mujer*, Anagrama, Barcelona, 1975.
- Myrdal, A. K., *La mujer y la sociedad contemporánea*, Península, Barcelona, 1969.
- Oackey, A., *La mujer discriminada: biología y sociedad*, Debate, Madrid, 1977.
- Pascual, A., *El problema de la mujer hoy*, Eidós núm. 20, 1970.
- Philippen, O., *La esclavitud de la mujer*, Studium, Madrid.
- Pittaluga, G., *Grandeza y servidumbre de la mujer*, Salvat, Barcelona, 1960.
- Radius, E., y Grosso, A., *La mujer en la nueva sociedad*, Mensajero, Bilbao, 1971.
- Reed, E., *La evolución de la mujer. Del clan matriarcal a la familia patriarcal*, Fontanella, Barcelona, 1980.
- Rowbotham, S., *Feminismo y revolución*, Debate, Madrid, 1978.
- Russier, G., *Culpable de ser mujer*, Granica, Barcelona, 1977.
- Salas, M., *La mujer, ¿eco o voz?*, Ethos, Irún, 1966.
- Saraceno, Ch., *A favor de la mujer*, Zero-Zyx, Madrid, 1979.
- Sartorio, M. D., *La política, cosa de mujeres*, Ethos, Irún, 1980.
- Schopenhauer, *El amor, las mujeres y la muerte*, EDAF, Madrid, 1970.
- Seaman, B., *Hembra y libre*, Grijalbo, México, 1975.
- Sendon de León, V., *Sobre diosas, Amazonas y vestales*, Grupo Cultural Zero, Madrid, 1981.
- Valverde, J. A., *El varón domado replica*, Sedmay, Madrid, 1970.
- Vilar, E., *El varón domado*, Grijalbo, Barcelona, 1973.
- Wollstonecraft, M., *Vindicación de los derechos de la mujer*, Debate, Madrid, 1977.
- Zetkin, C., *La cuestión femenina y la lucha contra el reformismo*, Anagrama, Barcelona, 1976.

R E S E Ñ A S D E L I B R O S

Manuel Alvarez, *Organización y renovación escolar*, Editorial Popular, Madrid, 1984.

El autor declara reiteradamente que el libro es fruto de una experiencia colectiva —nueve años— en un colegio de Madrid. La experiencia se sitúa en el complicado período de transición hacia la democracia con todo el conjunto de tensiones e influencias que el cambio político proyectó inevitablemente sobre la dinámica escolar. Desde esta doble perspectiva —experiencia y ubicación temporal— hay que contemplar la obra.

Los aspectos teóricos quedan claramente supeditados a la descripción de la práctica vivida por el autor, a la presentación y valoración de sus puntos de vista. Es «escuela viva», con una sólida base científico-pedagógica que subyace casi imperceptible, pero sobre todo con la frescura y apasionamiento de una experiencia vivencial que hunde sus raíces en la componente cuasi-artística de toda labor educativa.

Esa labor educativa se centra aquí en los problemas de organización escolar. Y sorprende que en la coyuntura histórica de la experiencia pudiera plantearse y mantenerse durante tan largo tiempo un sistema organizativo que conjuga las demandas de participación y democratización de un Centro con una estructura eficaz, estable, operativa y comúnmente respetada. Es, sin duda, un interesante ejemplo de cómo se puede dar una respuesta satisfactoria, desde la praxis, a toda una compleja problemática mediante el esfuerzo, la apertura de ideas y la reflexión de un equipo de profesionales profun-

damente integrados en una preocupación colectiva.

El libro consta de seis capítulos que abordan los aspectos más importantes de la organización escolar. El primero se dedica al funcionamiento del departamento de Orientación Escolar, compuesto por el jefe de estudios, el psicólogo y los profesores tutores. Una especial atención merecen las tutorías: sus importantísimas funciones y limitaciones, el perfil del tutor junto al delicado problema de su elección, las técnicas tutoriales y la evaluación de su labor a lo largo de un curso. Todo un planteamiento serio y bien meditado para un departamento que suele mostrarse débil, incluso con frecuencia inoperante, en la mayoría de nuestros centros de enseñanza, tanto públicos como privados.

El segundo capítulo se destina a los Seminarios Didácticos. El autor presenta un estudio detallado de la legislación vigente y de las actividades propias de un Seminario apoyándose en las técnicas de programación escolar. Pero destaca, sobre todo, el análisis de las actitudes deseables en los miembros del Seminario para que éste pueda funcionar eficazmente. Se trata, desde luego, de un problema difícil. Normalmente la composición de los Seminarios Didácticos obedece a razones administrativas (centros públicos) o a otros tipos variados (centros privados) pero, en cualquier caso, nada hace suponer *a priori* una confluencia de criterios entre sus miembros. Son grupos heterogéneos, artificiales, donde resultan frecuentes las discrepancias acusadas respecto a los contenidos a impartir, los recursos y

metodología a utilizar, el sistema de evaluación, incluso la propia concepción de los grandes fines educativos de la materia. Y, sin embargo, el entendimiento entre los miembros de cada Seminario, la adopción de puntos de vista comunes, siquiera mínimos, es imprescindible en todo centro escolar bien organizado. Sólo con una actitud abierta y dialogante, en la línea que se apunta en el libro, es posible iniciar el camino de un acercamiento que pueda dar paso a la colaboración fecunda y al trabajo en común.

La Jefatura de Estudios y la coordinación de la labor educativa son objeto de análisis en el tercer capítulo. Se pone de manifiesto la gran amplitud de funciones que la legislación atribuye al jefe de estudios, lo que conlleva una considerable ambigüedad en la definición de sus competencias concretas. Al hilo de esa ambigüedad el autor se adentra en los grandes fines educativos de la institución escolar y en los medios humanos, estructurales y materiales necesarios para su consecución. Estos medios representan otros tantos elementos cuya coordinación recae en las manos del jefe de estudios.

El cuarto capítulo aborda el problema de la dirección de un centro escolar. Se analizan de forma pormenorizada las amplias funciones del director, desde la creación de un estilo propio del centro —caracterizado fundamentalmente por el conjunto de relaciones interpersonales— hasta los aspectos más concretos de representación, información, control, etc., pasando por la calidad de enseñanza con las diversas interpretaciones y elementos que definen este controvertido concepto. El perfil del director, los sistemas para su elección, las técnicas propias de la función directiva y la evaluación de su labor son otras tantas cuestiones de evidente interés tratadas con valentía y profundidad, siempre desde la óptica de una experiencia concreta.

Las Asociaciones de Padres de Alumnos comienzan a tener influencia real en la vida de los centros justo en el época de transición política en la que se sitúa esta experiencia. La introducción de un nuevo elemento de poder en la escuela no podía dejar de generar tensiones e incomprensiones que se van resolviendo paulatinamente no sin dificultad. En muchos casos estas ten-

siones provienen de la resistencia de directores y claustros a lo que consideraban una intromisión en sus competencias. Por otra parte, influía la politización radical de muchas Asociaciones de Padres que contemplaban sus funciones como instrumentos de acción política, por encima incluso de los aspectos educativos que les eran propios. La herencia de una estructura corporativista y jerárquica y la influencia de la dinámica social acelerada eran tan notorias como inevitables. El capítulo quinto del libro presenta un análisis profundo del tema aportando soluciones sólidas y eficaces en forma de vías de participación, colaboración y gestión de los padres. No falta un estudio comparativo con la situación en otros países y una visión actualizada sobre la posible influencia en el nuestro de la discutida LODE. De gran interés resulta igualmente el estudio sobre la necesidad, funcionamiento y organización de las «escuelas de padres».

La evaluación global de un centro docente no es todavía, por desgracia, práctica habitual en nuestro sistema educativo. Se da por supuesto que un centro funciona bien cuando cumple con suficiente rigor las disposiciones oficiales. Sin embargo, el problema es obviamente mucho más complejo. El lector interesado en este importante tema puede encontrar un modelo práctico en el capítulo sexto y último del libro: los objetivos de la evaluación, los elementos a evaluar, quiénes evalúan, la metodología del proceso y la utilidad de los resultados finales.

Como se observará, la obra presenta una panorámica completa de los principales problemas que afectan a la organización escolar desde un planteamiento práctico y renovador. Quizá se puedan objetar dos limitaciones nada desdeñables. De un lado, aparece muy marcado su carácter «urbano», como consecuencia del marco geográfico de la experiencia. Muchas de sus ideas no son fácilmente transferibles a una situación «aproximadamente rural» aunque otras continúen teniendo en este marco plena operatividad.

Por otra parte, se hace notar la influencia de la concepción tecnocrática de la actividad educativa, propia de la época. Subyace un planteamiento empresarial, servidor

de un modelo proceso-producto, que aflora reiteradamente en una preocupación constante por la consecución de objetivos más o menos inmediatos y cuantizables. Desde diversos puntos de vista tal planteamiento es al menos discutible.

Pero, aún con eso, el libro ofrece tal riqueza de ideas prácticas con relación a la situación real de nuestros centros que hacen de él un instrumento valiosísimo como elemento de reflexión para la mejora y actualización de nuestras pobres y anquilosadas estructuras escolares.

F. P. G.

Mark Blaug y José Luis Moreno, *Financiación de la Educación Superior en Europa y España*, Fundación IESA y Siglo XXI de España Editores, S. A., Madrid, julio 1984.

Estamos acostumbrados a aturdirnos con las contradictorias y siempre interesadas informaciones sobre la enseñanza superior entre la miseria y la inconfesada autocomplacencia. Nuestra curiosidad como ciudadanos de saber cuál es la realidad de este importante servicio, que supone casi ciento veinte mil millones de pesetas de nuestros presupuestos generales, apenas se ve satisfecha por las compulsivas notas de actualidad cuando nuestros chicos no consiguen un puesto para seguir los estudios que desean, o cuando los profesores no acaban de encontrar la estabilidad y los recursos necesarios para desarrollar su actividad.

Día a día, en este nivel de la educación como en otros servicios del Estado, la voz del usuario apenas sí se escucha; los propios estudiantes y la sociedad en general se han desentendido de una institución que no acaban de comprender, de una discusión que les ha sido hurtada a lo largo de los años y que, aún hoy en plena reforma, parece ser más un diálogo entre los miembros de la corporación universitaria que entre ésta y la sociedad a la que debe servir.

Estudiar la viabilidad financiera de las reformas

Para conseguir reflexionar sobre el fondo de la crisis universitaria son necesarios da-

tos fehacientes, análisis desapasionados y aproximaciones rigurosas sobre la situación actual y las posibilidades reales de alcanzar el nivel de dignidad y seriedad necesarios que permitan a la universidad sentar bases sólidas sobre las que desarrollar las funciones encomendadas para los próximos años.

Una aproximación radical al problema pasa, sin duda, por el estudio de cómo financiar este tramo del sistema educativo y de cuál debe ser la contribución del Estado y de los usuarios en sus gastos. No es habitual ver en las discusiones sobre la crisis de la enseñanza superior, y en general en cualquier replanteamiento del sistema, los aspectos financieros, las subvenciones, las repercusiones de los precios de los servicios de enseñanza y las ayudas al estudiante; factores, unos y otros, de cardinal importancia, no sólo para conocer el alcance real de los deseos reformadores, sino para dimensionar la incidencia de los nuevos planteamientos sobre la igualdad efectiva de oportunidades de los ciudadanos frente a la educación. En el horizonte más próximo, la reforma nacida en los años setenta con la Ley General de Educación, posponía los planteamientos económicos a la propia ley; parece que el legislador y el responsable ejecutivo estuvieran divorciados y convencidos, en última instancia, de la elasticidad casi infinita del tesoro público, en aquellos años de expansión. Hoy, tampoco es fácil de encontrar ni en la LRU ni en la propia LODE, lo mismo que en los proyectos que las precedieron, análisis financieros sólidos ni estudios de base suficientes que aseguren la viabilidad de las alternativas propuestas. Aún es tiempo, con urgencia, de profundizar en la básica referencia financiera de estas leyes y sus desarrollos, y más en período de crisis económica.

Mark Blaug, uno de los científicos fundamentales en el campo de la economía de la educación junto con José Luis Moreno, que desde hace algunos años se preocupa con rigor y acierto de estos temas, nos ofrecen una visión seria y fácilmente comprensible del marco teórico de la financiación de la enseñanza superior, los modelos y experiencias al uso en Europa occidental, y, por último, un análisis de la situación española con sugerencias concretas sobre las opciones posibles.

Si, como señala Blaug en los planteamien-

tos iniciales, «la forma como la educación se financie determinará el monto y el tipo de la oferta educativa, la composición del estudiantado, el modo como se administran las instituciones, la variedad y el nivel de los planes de estudios, e incluso la calidad de la enseñanza y la investigación en la enseñanza superior», se justifica el análisis profundo de la financiación para que los responsables educativos puedan tener los elementos de juicio necesarios para tomar las decisiones básicas sobre los modelos de educación superior e investigación que se pretenden. En este sentido, Moreno, introduce como elementos de referencia obligada, las relaciones entre educación y desarrollo, nivel de renta y empleo. Se trata de señalar quién se beneficia de la educación superior como argumento de fuerza para saber quién debe costearla. Las teorías que tratan de dar respuesta a estas cuestiones: capital humano, credencialista y radical, nos ofrecen, en su formulación histórica y científica, argumentos variados sobre los que asentar nuestro criterio.

Asegurar la eficacia y la equidad

La contribución del Estado en la financiación de la enseñanza superior considerada como bien semipúblico o mixto, a mitad de camino entre el servicio público y el consumo privado, se estudia desde la doble perspectiva de asegurar la eficiencia y la equidad del sistema, cuando el mercado no es capaz de alcanzar resultados óptimos y de asegurar la deseada distribución de oportunidades educativas. Las dos fórmulas básicas de asignación a las instituciones y a los estudiantes, junto con la reflexión sobre los tipos de ayudas financieras (bonos educativos, préstamos, becas y «derechos para la educación»: DES) a los estudiantes, completan el cuadro interpretativo.

La segunda parte del libro se ocupa de la evaluación de los modelos financieros en uso, principalmente en la Europa occidental, como instrumento para proponer una serie de recomendaciones de carácter general y para el caso concreto español. En unos y otros países los modelos en práctica se basan en una escasa o nula incidencia de la financiación institucional por parte del estudiante a través de las tasas, por regla general, mientras que la incidencia de los

métodos para cubrir, por parte del Estado, los restantes costes directos: residencia, manutención, transporte, etc., es bastante diversa. Las ventajas e inconvenientes de estas experiencias y la contrastación de las clásicas recomendaciones de Blaug de finales de los setenta son tomadas, puestas al día y matizadas por Moreno en su aplicación española.

Tomar nota de la experiencia europea

Las formas posibles de financiación de la reforma universitaria española se basarían en una moderada elevación de las tasas académicas y un incremento adecuado en el volumen de ayudas a los estudiantes que cubran la totalidad de sus gastos directos. Estas ayudas, deberían establecerse mediante la aplicación del método DES como combinación de becas y préstamos. Becas concedidas sobre la base del nivel de renta familiar, y préstamos en función de la renta futura del estudiante, con posibilidad de subsidiación parcial, aplazamiento o incluso cancelación, en caso de estudios incentivados por su alta prioridad social, trabajo en el sector público o, y aquí puede estar el talón de Aquiles del modelo, desempleo. Se señala la importancia, como condición necesaria y previa, del establecimiento de ayudas para la enseñanza media como escalón para alcanzar la equidad deseada.

En suma, la oportunidad de este trabajo, en un campo tan escaso en publicaciones entre nosotros como es la economía de la educación, se hace más evidente si recordamos que gran parte de los problemas españoles de hoy se han planteado en Europa diez o quince años antes (explosión de la demanda, contención del gasto público, etc.). Por otra parte, como señala Francisco Bosch en el prólogo, la asignación de competencias nacidas del nuevo modelo de Estado y de la LRU a la Administración central, la autonómica y la propiamente universitaria, debería augurar formas económico-financieras nuevas y diversas para levantar un sector que cuenta hoy con entre la mitad y quince veces menos recursos por alumno que en Europa. Este libro puede contribuir a abrir puertas a posibles soluciones.

J. M. M.

A. Clarke-Stewart, *Guarderías y cuidado infantil*, Ed. Morata, Madrid, 1984.

Este libro pretende aportar una serie de conocimientos de psicología evolutiva sobre el tema de las guarderías, destinados a padres, educadores y todos aquellos preocupados por el cuidado infantil. En un principio las guarderías tenían una función meramente asistencial y sólo desde hace poco tiempo se ha empezado a considerar su función educativa. Ello ha despertado el interés, tanto de los padres como de los especialistas, sobre la importancia de la educación preescolar tienen en el desarrollo infantil.

La autora, Alison Clarke-Stewart, es profesora de educación y desarrollo humano en la universidad de Chicago. Ha realizado investigaciones en patrones de interacción infantil, desarrollo social en la primera infancia, educación de padres y en los efectos del cuidado infantil.

En los primeros capítulos se expone la situación de las madres que trabajan fuera de sus hogares, cómo esto repercute en su condición física y psicológica y la importancia y las dificultades que plantea la decisión de cómo cuidar a sus hijos mientras ellas están trabajando. El aumento del número de mujeres que trabajan fuera de sus hogares, el mayor número de divorcios, el papel del padre en el cuidado de los hijos, la tendencia hacia la familia nuclear, los cambios en los valores sociales relativos a los papeles adecuados a padres e hijos, constituyen una serie de cambios sociales en la familia que han provocado una necesidad creciente de guarderías infantiles. A la vez han surgido polémicas, distintas posiciones respecto a las guarderías, problemas como el de las subvenciones o temores sobre posibles efectos nocivos sobre los niños.

Se pasa revista a la historia de las guarderías y a los cambios que han experimentado en Estados Unidos y en Gran Bretaña y se examinan las características, ventajas e inconvenientes de los distintos tipos de asistencia utilizados actualmente en estos países.

Se analizan los efectos de los centros sobre el desarrollo infantil: sobre la salud y el desarrollo físico, el desarrollo intelectual,

las relaciones y el vínculo con la madre y las relaciones sociales con compañeros de la misma edad. Se abordan tres aspectos distintos de estos centros que pueden facilitar este desarrollo: el plan de enseñanza o programa educativo, el espacio físico y equipamiento del centro y la presencia de otros niños. Se resalta la importancia del cuidador, los efectos de los distintos estilos de comportamiento parental sobre el desarrollo infantil y la importancia que tiene la cuantía y la clase de control que ejercen los cuidadores, en preparación y experiencia, su sexo, el número de ellos y su estabilidad en el centro. Se intenta especificar las diferencias que se producen en los distintos niños al asistir a un centro infantil según el sexo, la edad a la que ingresan, el temperamento y la situación que tienen en su hogar.

Se dan unas directrices para ayudar a los padres a encontrar un centro que ofrezca alta calidad. Se proponen una serie de observaciones que los padres pueden realizar al visitar el centro y se dan algunas indicaciones para asegurar una calidad continuada y una buena asistencia.

El último capítulo recoge cómo se ha intentado resolver el problema del cuidado infantil en Francia, Suecia, la Unión Soviética, China e Israel. Y se hacen una serie de sugerencias sobre posibles modos de mejorar los centros infantiles en Estados Unidos. Por último, el libro incluye un breve apéndice sobre la situación española.

Esta obra aborda el problema desde la perspectiva de los padres que se ven ante la decisión de llevar a su hijo a una guardería y de elegir el centro más adecuado. Hay que tener en cuenta que el libro se centra en las guarderías americanas e inglesas. En España hay menos tradición, el crecimiento de la demanda de estos centros es mucho más reciente y se plantean problemas específicos, muchas veces a niveles ya superados en estos países (como puede ser el control médico y sanitario). A pesar de ello, los consejos de esta obra son válidos para la situación española en lo que se refiere a las buenas condiciones de una guardería y a las indicaciones para realizar una elección acertada.

L. P.

G. Chandezon y A. Lancestre, *El análisis transaccional*, versión española de Gonzalo Gonzalvo Mainar, prólogo de José María Román Sánchez; Ediciones Morata, S. A., Madrid, 1984, 125 págs.

Es indiscutible que el análisis transaccional, si bien se ha originado en el psicoanálisis, ha llegado a definir unos criterios y una metodología propios y diferenciados que le otorgan una posición claramente determinada dentro del campo de las teorías de la personalidad y de la terapéutica psicológica, con especial incidencia en la problemática de las relaciones de los grupos humanos.

Nacido hace alrededor de veinte años, es producto de una transformación dialéctica de la concepción psicoanalítica de la que partió su creador, Eric Berne. Este, apoyándose en una observación clínica, realizó la primera elaboración conceptual, a la que siguieron otras, cuyo resultado final fue el desarrollo de un método analítico singular, de amplia repercusión, que trascendió los medios especializados. Considerando que la separación entre ambas disciplinas se ha hecho tan grande que justifica su tratamiento independiente, Berne ha llegado a afirmar que entre el psicoanálisis y el análisis transaccional existe una diferencia semejante a la que hay entre la numeración romana y la arábiga. Por lo tanto, en una primera instancia, éste es el criterio al que es necesario atenerse para abordar el estudio de la nueva concepción en todas sus facetas.

El trabajo de Gérard Chandezon y Antoine Lancestre es un valioso aporte para el conocimiento de este método y sus múltiples aplicaciones, tanto en la terapéutica individual como en el análisis y tratamiento del desarrollo de las organizaciones. Fue editado por primera vez en 1982 por la editorial Presses Universitaires de France en la colección «Que sais-je?», asumiendo Ediciones Morata, en 1984, la responsabilidad de su traducción y de su presentación para los estudiosos y para el público de habla hispana en general. Tiene el mérito de constituir una visión totalizadora y sintética sobre el análisis transaccional, incluyendo además nuevos aportes, entre los que se pueden mencionar el concepto sobre los sentimientos elásticos, un intento de valoración científica global y la formulación de criterios de aplicación concreta.

Un aspecto de especial interés es el referente a la utilización del análisis transaccional en la práctica de la enseñanza, sobre todo en lo que se refiere a la resolución de los problemas de conducta que dificultan el aprendizaje y al mejoramiento de las relaciones dentro de los grupos humanos. En tal sentido, la presente obra puede constituir un medio importante para los pedagogos que desean enriquecer su conocimiento de un instrumento terapéutico que no ofrece grandes dificultades en su aplicación y puede permitir un dominio más profundo de los problemas que se presentan corrientemente en su actividad.

De todos modos, es necesario tener en cuenta las debilidades que ofrece esta disciplina y que pueden resumirse brevemente. En general, destaca la falta de una teoría conductora que le dé una coherencia y una perspectiva global a su aplicación, el simplismo de sus postulaciones básicas que, pese a las protestas en contrario, amenazan reducirlo a un planteo mecánico ajeno a un conocimiento auténtico de la psicología y el menosprecio de la represión sexual como factor distorsionador de la personalidad, con todas las consecuencias que ello tiene en el comportamiento social. Finalmente, la ausencia de sustento en una concepción social que permita ubicarlo en la complejidad de las relaciones de clases, con todas las connotaciones que ello implica, lo que contribuye a transformarlo en un vehículo de las mixtificaciones de una sociedad basada en la exacerbación del egoísmo individual y en los intereses de los grupos dominantes. Asimismo, es necesario puntualizar la falta de originalidad del planteo esquemático al que pretende reducirse la estructura psicológica compuesta por el Yo, el Superyo y el Ello, uno de los más importantes logros de la teoría de Freud, que quedan depreciados en la concepción de Berne, en la que son reemplazados por el Adulto, el Padre y el Niño, respectivamente.

Hechas las salvedades obligatorias frente a las limitaciones que tiene este método y que ponen en cuestión su validez teórica y, consecuentemente, su importancia práctica, es necesario dejar en claro el significado renovador de toda experiencia y de todo aporte metodológico, en la medida en que representan una confrontación con la realidad y contribuyen a vivificar la labor teó-

rica. De allí la importancia de la edición de la obra de Chandezon y Lanestre, que brinda a los investigadores de habla hispana un valioso instrumento de conocimiento y, al público en general, un medio accesible de información sobre el análisis transaccional.

M. A. V.

Octavi Fullat, *Verdades y trampas de la pedagogía*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1984.

Octavi Fullat comienza este interesante trabajo teórico interrogándose sobre la Razón con el fin de desentrañar qué se quiere decir cuando se habla de Razón Educativa. Al indagar sobre la frontera que separa «lo racional» de «lo irracional», llega a la conclusión de que la misma está determinada por los valores y no por la Razón. De allí que infiera que la historia de la Razón sería la historia de los valores reconocidos socialmente. Por otra parte, *saber* significa adquirir carácter moral y es razonable en la medida que persigue alcanzar los fines últimos, el propio «telos», el fin específico del ser humano. En el análisis de su significado y sus proyecciones, la Razón se descubre polisémica, punto de partida del enfoque que hace de la Razón Educativa el medio apto para esclarecer el acto educativo.

Dado que la «paideia» representaba en Grecia a la cultura en su acepción más amplia, comprendiendo todo lo humano, englobaba también a la educación, como hermenéutica vinculada a la circunstancia y al ingreso en el proceso de culturización. Luego la educación es anterior a la historia escrita y nos acompaña desde el «Homo habilis», al menos desde hace 1.800.000 años, haciendo imposible la distinción entre educación y humanidad. Octavi Fullat se interroga entonces con justeza: ¿Por qué los programas oficiales universitarios no incluyen a la antropología cultural y a la etnología dentro del listado de *Ciencias de la Educación* estudiadas en las Facultades? Pues ya la historia transmitía una tradición cultural a través de la palabra del viejo o de la autoridad tribal, diferenciándose así de los animales y prolongándose a través de la educación.

La educación como acumulación del pasado permite hacer inteligible el presente, ubicándose frente a la conciencia cognoscitiva en su carácter de experiencia atesorada. Esta presencia de la acción educativa ante la conciencia es la que ha puesto en marcha la elaboración racional de la educación, dando nacimiento a la Pedagogía. Mientras el animal sólo tiene *reacciones* frente a los estímulos, el ser humano responde a los mismos haciendo *proyecciones* conscientes. A partir de ese momento, la educación deja de ser tal para transformarse en discurso sobre lo educacional. En tal sentido puede decirnos Fullat que Platón deja de educar y se pone a reflexionar y pensar cuando sostiene que «la *paideia* no consiste en introducir conocimientos en el hombre, sino en enderezarle, a éste, la mirada del alma». Por eso, al Estado puede llegar a molestarle la actitud de algunos educadores, pero siempre le perturba en mayor medida la acción de los pedagogos, porque éstos pueden engendrar muchos educadores inoportunos, es decir, conscientes, capaces de una reflexión cuestionadora.

La Razón es el *logos* o discurso coherente mediante el cual la Razón y el lenguaje aparecen profundamente unidos. El hombre es racional en la medida en que habla y el lenguaje sólo tiene existencia en el seno de la comunidad. De allí que el *logos* y el lenguaje sean instrumentos de comunicación y, por ende, el puente que une al hecho educacional y la Razón Educativa. El lenguaje es el vehículo de la educación y sobre él actuará la racionalidad para escurrir lo educacional. «No heredamos cultura, sino que la aprendemos, y el lenguaje nos la transmite», dirá Fullat. La palabra es, por lo tanto, la gran mediadora y vertebradora del proceso educacional. Es anterior a la escritura y hace posible la identidad del grupo y su continuidad en las nuevas generaciones, lo que determina que la estructura de una sociedad se encuentre recogida en las leyes sintácticas de su lengua antes que en ningún otro documento. Esto permite afirmar al autor que una cultura permanecerá siendo ella misma mediante la educación.

La palabra se apoya en el «yo entiendo», que expresa la relación entre verbo y pensamiento. Según Fullat «hay palabras porque *entiendo*; es decir, porque en su radi-

calidad el ser humano *no sabe*, en contra del animal que sabe siempre. Lo específico del hombre es saber que él no sabe, como gritaba Sócrates». La ignorancia permite al hombre avanzar, pues queriendo superar los límites de su saber alcanza nuevos horizontes. Luego, dado que la educación se realiza a través de la palabra, lo mismo que la Razón, ésta podrá ser también Razón Educativa.

De este modo, a través de las sugestivas páginas de su obra, nos desvela Fullat las facetas de la Razón Educativa en sus distintas variantes, deteniéndose en su papel de instrumento de la política y del poder, sin por ello dejar de mostrarnos su vertiente opuesta como justificadora de la protesta y de la utopía, para reivindicar finalmente su condición de instrumento crítico. Nos invita a la reflexión y a la indagación racional para trascender el mero ejercicio mecánico de la tarea educativa, abandonando el conformismo cómplice con los condicionantes del medio ambiente que tienden a sofocar la capacidad de disensión.

Sin embargo, después de apelar a la razón, nos plantea la necesidad de revelar el ser, que la ciencia y la filosofía han olvidado al ocuparse únicamente del ente. Dado que el discurso filosófico y el pensar científico se han mostrado impotentes para alcanzar el ser, y éste persiste en su retiro, Fullat se pregunta si no nos hemos fiado excesivamente en la razón y ello ha determinado el que sepamos tan poco acerca del fenómeno educativo: «¿Acaso, digo yo, el sentimiento y el lenguaje loco del poeta podrían dejar en sus puras carnes al rescatado ser?» Y responde: «Lo educativo no se reduce ni a palabras ni a verdades. Aquí radica su desafío a la razón.» Reivindica entonces, junto al valor de la Razón, el de las emociones, enfatizando que «lo importante no es la razón de ser personas, sino el deseo de serlo».

Sostiene, además, que al discurso sobre la educación se le escapa que el hombre no sólo es *logos* sino también *pathos*, siendo éste indudablemente el elemento de mayor peso. Al afirmar que lo primordial en educación es la voluptuosidad y no el razonamiento, destaca que «un educador es un animal erótico que anhela el Bien y despierta pareja avidez en sus educandos». Con ello concluye su reflexión integradora y des-

mitificadora sobre la tarea educativa. No obstante, desde su conciencia crítica rechaza el haberlo logrado, por haber perseguido un objetivo inalcanzable: «comprender el hecho educativo desde las razones del mismo». Finalmente nos promete una próxima obra en la que describirá «las pasiones del fenómeno educativo», a la que ya esperamos como una nueva y valiosa contribución al desvelamiento del significado y los verdaderos alcances de la Razón Educativa.

M. A. V.

Jaime Funes, *La nueva delincuencia infantil y juvenil*, Ed. Paidós, Barcelona, 1984. Título original: *La nova delinqüència infantil i juvenil*, Barcelona, 1982, 125 páginas.

El texto constituye, básicamente, una descripción fenomenológica de la realidad de la delincuencia juvenil, junto a un intento de análisis científico, o mejor, de reflexión técnica sobre el fenómeno. Responde a la necesidad intelectual y profesional de explicar la realidad con la que opera, explicarla sin alterar la coherencia de la propia realidad, y analizarla de formar que sea posible aplicar medidas de acción, al menos desde el campo de los profesionales de la educación.

Los modos y las técnicas de trabajo han sido mixtos y heterogéneos. Todo ha salido del trabajo de diagnóstico, del trabajo terapéutico, de la discusión con los maestros, de la observación, del simple papel de espectador. Sin embargo, a partir de su propia experiencia ha ido contrastando y documentando las propuestas de análisis primeras y cambiando progresivamente los análisis demasiado intuitivos o precipitados.

Una de las primeras constataciones fue descubrir que la mayoría de las personas, cuando hablan de «delincuencia juvenil», no se refieren sólo al joven que transgrede las leyes y tiene conflictos judiciales o policiales. Dentro de este término se incluyen multitud de conductas de conflicto social que afectan a la gente joven de los barrios de las ciudades industriales. Es esta conducta compleja la que obliga al autor a describir y estudiar aquí, aisladamente, facetas diversas en diferentes apartados, siempre

con el ánimo expreso de no simplificar ni la causalidad, ni la etiología de la conducta disocial.

El libro queda así, como cruzado por hipótesis diversas, tantas o más que los capítulos que contiene, en la medida en que cada uno de ellos aborda la explicación desde un ángulo diverso. La principal de estas hipótesis es la eliminación de un supuesto demasiado generalizado hasta ahora: el de que detrás de la conducta delictiva hay siempre un conducta psicológicamente patológica. La realidad descubre sujetos con alteraciones importantes en alguna esfera de la personalidad, pero señala también una gran mayoría con otros fallos difícilmente interpretables como patológicos. La disociabilidad no necesariamente se apoya sobre una personalidad previamente patológica, sino que hay un fracaso masivo en el proceso de adquisición del «superyó», en función de la situación social colectiva. Una situación social en la que, además, tampoco existe un «superyó» coherente.

Todos los textos señalan que el ámbito familiar es clave en el problema que abordamos; aquí se intenta matizar que esta incidencia presenta variables muy diferentes, que no coinciden necesariamente con el estereotipo de familia destruida y agresiva hacia el medio infantil o juvenil. También existen los problemas de identificación con los personajes familiares; pero, sobre todo, formula la hipótesis de que en la mayoría de las familias hay un punto clave de fracaso educativo generalizado.

En síntesis, como conjunto, el análisis lleva a pensar que existe una fuerte distorsión social de determinados procesos educativos en el contexto de la familia, la escuela, el barrio, etc.

El agrupamiento —la «banda»—, el ocio, la calle, los mecanismos de cohesión joven, la presión de la conformidad, son otros tantos elementos a considerar para entender el tema. Hasta el consumo de sustancias psicoactivas tiene una incidencia que debe ser explicada. Además, el tema tiene especial relación con la preadolescencia y la adolescencia. La hipótesis de base es que en estas edades se producen adquisiciones y contagios de conducta claves para el proceso social final.

Y todo esto sin que le sea permitido al educador olvidarse de la realidad actual, del medio urbanístico y social en el que se está produciendo el fenómeno. La delincuencia no puede examinarse sólo como un proceso psicológico aislado. El barrio es una pieza clave para entenderlo, y es en función de la historia y del contexto de los barrios de la ciudad como se produce nuestra delincuencia juvenil.

El análisis que realiza, enfocado primordialmente hacia el maestro, pretende que éste enmarque su actuación en la escuela dentro de un contexto más amplio. Como ejemplo de aplicación práctica de su descripción del fenómeno presenta como anexo final un Plan de Actuación Municipal, el «Plan de Actuación con Adolescencia Marginal en la zona 'Padró - Les Planes' - Cornellà - Sant Joan Despí (Baix Llobregat, Barcelona)».

Algunas impresiones

En la página 95, el autor establece cuál es la postura científica desde la que aborda el análisis: «Globalmente, existen diferentes teorías para explicar la delincuencia juvenil, teorías que, con cierto maniqueísmo, algunos intentan dividir en psicologistas y sociologistas. Esta división es positiva en el sentido de rechazar cualquier intento de convertir la delincuencia juvenil en un problema individual de adaptación, donde no contarían para nada el marco social y su inadaptación. Pero, a su vez, esta división olvida que a pesar de analizar el marco causal exterior, estamos obligados a explicar también el proceso personal de la conducta.

Una visión positiva ha de considerar que las diferentes teorías sociológicas (proceso anómico, asociación diferencial, subcultura, etc.) son coherentes en su conjunto y manifiestan diversos análisis o diversos cortes, todos ciertos, de un mismo problema. Pero, además, rechazando cualquier postulado que pretenda poner en la dificultad psicológica, en abstracto, el inicio general o universal de la dificultad social, hemos de recurrir a las explicaciones psicológicas para analizar los actos y las problemáticas delincuenciales.»

Desde esta óptica realiza una descripción

seria y concreta de la interrelación existente entre distintos agentes socializadores y distintos grupos y subgrupos englobados en el término «delincuencia juvenil», término que pone en cuestión.

Realmente no pretende —ni hace— un estudio buscando la relación causa-efecto entre agentes y niños o jóvenes delincuentes, disociales, marginados, etc., sino una presentación de las relaciones y extracción de hipótesis. Así, continuamente matizará que aunque la familia entre los jóvenes delincuentes, por ejemplo, presente algunas características homogéneas, parecidas o tal vez generalizables, ello no debe llevarnos a la conclusión de que es este tipo de familias la que conduce a la delincuencia. Presenta una situación pero evita extraer conclusiones más allá de la que su propia experiencia permite.

Sin embargo, esta experiencia y el estudio realizado por el autor, sí le da pie para cuestionar algunos tópicos o tesis erróneas en torno al tema, tesis más policiales que científicas o más producto del sensacionalismo que de una revisión crítica de la realidad, llegando a definir algunos conceptos para hacer más diáfano su discurso.

Un libro, en definitiva, de lectura rápida y agradable, aunque peque de cierto esquematismo, producto de la amplitud del tema. Como dice en la página 17: «resulta evidente que el tratamiento profundo de uno solo de los apartados del presente libro requeriría el trabajo y extensión que he dedicado a todos». Sin embargo, muestra de forma clara su visión de esta realidad social.

A. F. A.

J. M. Hernández, M. Grande y A. Infestas, *La educación en Castilla-León*, Editorial Ambito, Valladolid, 1984, 195 páginas.

La educación en Castilla-León pretende ante todo dar a conocer al gran público una temática que afecta a todo el tejido social: la educación y su problemática. Quiere fomentar la cercanía al tema entre amplios sectores de Castilla-León, sensibilizar divulgando. Por ello, más que presentar una al-

ternativa definida (en alguna cuestión queda formulada) pretende mostrar el estado de la educación en la región.

Para esto se ha dividido la obra en cinco capítulos. El primero, sin pretender ofrecer un estudio a fondo, permite comprender el proceso de desarrollo que atraviesa la educación en España y Castilla-León en la época contemporánea, desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días. Es una visión escueta de los procesos más importantes existentes en el desarrollo de la educación en el período, haciendo hincapié en Castilla-León.

Los tres capítulos siguientes delimitan los niveles escolares básicos, medios y universitarios, atendiendo a aspectos tan peculiares de Castilla-León como la escuela de los ámbitos rurales, el fracaso escolar, la formación técnico profesional o la planificación universitaria. Finalmente, por las preocupaciones de quienes escriben y porque es un hecho en creciente aceptación dentro de la aspiración a una escuela de calidad, se dedica un último capítulo a valorar las contribuciones que en los años recientes se han producido en la renovación pedagógica en Castilla-León.

La presentación de la educación en el momento actual se realiza analizando la enseñanza a través de todos los niveles educativos (Preescolar, Enseñanza General Básica, Media y Universidad), por las distintas redes, privada o estatal, y por los distintos espacios, rural y urbano. En cada uno de los tres grandes niveles del sistema de enseñanza mantendrá la diferencia entre rural y urbano y pública-privada. Dentro del capítulo sobre Niveles Básicos resulta interesante, obviando el lógico interés de cada uno de los apartados, la propuesta de Bases Alternativas a la Educación Rural, a través del que se proponen como alternativa a la situación actual de la educación rural: una efectiva descentralización educativa y autogobierno democrático, necesidad de un nuevo modelo de desarrollo rural, una educación rural integrada en el sistema educativo general regional y estatal, la educación rural ha de ser un subsistema educativo específico (consideración de módulos diferentes alumnos/profesor; a cada pueblo-comunidad una escuela; a cada comarca una red educativa completa; un tipo de centro ade-

cuado al medio, con reconocimiento jurídico y autonomía; una adecuación al medio de los objetivos, contenido y metodología de la enseñanza).

A. F. A.

I. Kant, *Pedagogía*, Akal editor, 1983.

En 1803, año anterior a su muerte, Kant autoriza la edición de unos apuntes de clase, tomados por Rink, que aparecen bajo el título de *Pedagogía*.

No se encuentra en el presente libro la habitual agudeza crítica del autor, aunque sí podemos hallar un fiel reflejo del estado de opinión de la clase culta de la época sobre uno de los temas más queridos para ella: la educación. Conviene, pues, centrar la teoría de la educación kantiana dentro de la corriente de la Ilustración y en especial de la influencia de Rousseau. En el prólogo, Mariano Fernández Enguita resalta cómo Kant comparte con el conjunto de los ilustrados «el objetivo de desarrollar en el alumno una autonomía de juicio, la idea de enseñar a pensar en vez de enseñar pensamientos hechos, cierta tolerancia, cierta repugnancia por los castigos y la primacía de la formación sobre la instrucción».

El libro consta de una Introducción y de un Tratado dividido en dos partes «De la educación física» y «De la educación práctica». En la introducción, Kant desarrolla sus ideas acerca de la educación en torno al concepto ilustrado del progreso y de la perfectibilidad de la naturaleza humana. Consecuente con ello, considera la educación como «el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre» y distingue en la misma dos partes: una negativa, la disciplina «por la que se borra al hombre la animalidad» y otra positiva, la instrucción.

La instrucción, según él, es la encargada de desarrollar en el hombre todas sus disposiciones naturales y requiere una larga y meditada experimentación. Así, va a colaborar con experiencias educativas de la época, como el Instituto Filantrópico de Dessau dirigido por Basedow. (El primero de los apéndices de la edición que comentamos

recoge dos artículos de Kant acerca del mismo.)

Un concepto que planea a lo largo del libro es el de «naturaleza humana». El autor la concibe de una manera dinámica y habla de «la aproximación lenta de la naturaleza humana a su fin» y exige de los educadores que sean «capaces de concebir la idea de un estado futuro más perfecto», añadiendo que «no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana». Esta apertura hacia un futuro en que la naturaleza humana vaya alcanzando la plenitud de desarrollo y su estar dispuesto a experimentar hasta conseguirlo, es, en mi opinión, uno de los aspectos más interesantes a resaltar hoy de este su último libro y probablemente lo más esencial de su postura acerca de la educación. Porque lo que él desarrolla en el Tratado propiamente dicho, no es sino un reflejo de la educación de la época, y como toda práctica educativa concreta, un intento de perpetuar la sociedad en que se desarrolla, en este caso la sociedad burguesa, con todos sus imperativos de orden, laboriosidad, papel subordinado de la mujer, etcétera. No en vano la educación es uno de los campos en que más involucrado personalmente se encuentra el hombre y, por tanto, en los que más difícil le resulta aventurar innovaciones y comportamientos distintos de los que recibió.

Sería un error por nuestra parte extrapolar a la situación actual las opiniones de Kant acerca de la enseñanza privada o doméstica, como él la llama, y de la pública o la que está a cargo de los príncipes. Así como tampoco sería acertado pretender actualizar la división que Kant establece entre educación física, «aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados», y la educación práctica o moral, «la que tiene relación con la libertad» y que a su vez subdivide en: a) formación escolástico-mecánica, que se refiere a la habilidad y por la que el hombre alcanza sus propios fines; b) formación pragmática, que se refiere a la prudencia y por la que el hombre se hace ciudadano, y c) formación moral que se refiere a la moralidad propiamente dicha y tiene relación con la especie humana.

Es de destacar, sin embargo, la llamada

de atención del autor hacia los momentos evolutivos de la vida del niño, como en el paso a la adolescencia que le hace percibir una serie de diferencias entre los estados, entre los hombres o en su propia sexualidad. Ante estas novedades hay que educarle, y así, refiriéndose a la última dice: «con el silencio no sólo se hace el mal sino que se empeora. Se ve en la educación de nuestros antepasados. En la de nuestro tiempo se admite con razón la necesidad de hablar al adolescente francamente y en modo claro y preciso». En las épocas siguientes no siempre se siguió esta recomendación.

Finalmente, y por lo que se refiere a la influencia de Kant en la educación, podemos considerar, con el prologuista, que es doble: contribuir a la fundamentación de la moral y rechazar cierta forma de enseñanza religiosa. Lo primero «se adapta como un guante a las inquietudes éticas del buen burgués. En cuanto a lo segundo, buena parte de los reformadores y educadores del siglo XIX creyeron encontrar en Kant la mejor defensa de la necesidad de una escuela laica —religiosamente neutral— que permitiera la educación conjunta de niños pertenecientes o destinados a credos diferentes.»

F. M. V.

Anne-Nelly Perret Clermont, *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Ed. Visor, Madrid, 1984.

En relación con la influencia de los factores sociales en el desarrollo de las estructuras cognitivas se ha podido observar, ya desde la época de Binet, la correlación existente entre el C. I. y la categoría socioprofesional.

Por otra parte, Piaget, con ayuda de multitud de pruebas, demostró que el desarrollo mental del niño aparece como una sucesión de tres grandes estructuras, cada una de las cuales prolonga la precedente, a saber:

- La construcción de los esquemas senso-motores.

- La construcción de las relaciones semióticas del pensamiento y de las conexiones interindividuales que van a dar lugar al conjunto de operaciones concretas.
- El pensamiento formal que reestructura las operaciones concretas.

Para buscar una relación entre estas dos teorías se han realizado especulaciones de todo tipo, entre las que se encuentran las de Anne Nelly Perret Clermont, ya que sus estudios de psicología en Ginebra al lado de Piaget y sus estudios de psicología en Ginebra al lado de Piaget y sus estudios de sociología en Londres con Bernstein la han posibilitado para ser la figura idónea para debatir e intentar casar estas dos teorías.

Su libro *La construcción de la inteligencia en la interacción social; aprendiendo con los compañeros*, consta de siete capítulos densos y complejos, que permiten al lector introducirse en el interesante campo de la construcción de la inteligencia.

Se trata de un libro con un formato manejable, pero sus 240 páginas son reiterativas y su dificultad de entendimiento impide al lector centrarse en el tema.

Por medio de varias experiencias, llevadas a cabo por la autora y su equipo de trabajo entre niños de cuatro a siete años de edad, centradas en diferentes nociones tales como:

- Conservación de las cantidades de los líquidos.
- Conservación del número, de la materia, de la longitud.
- Conservación del número y el efecto diferencial de la competencia inicial de los sujetos.
- Copia de dibujos geométricos.

nos va demostrando exhaustivamente que tales experiencias han provocado en los niños progresos subsiguientes a la interacción social, que denotan unos procesos de estructuración cognitiva, apreciados por otros autores como explicativos del desarrollo mental.

Estas experiencias están perfectamente diseñadas. Se explica por orden los sujetos que intervienen, el lugar de la experiencia, el material de que se dispuso, el plan de la investigación, los grupos experimentales (niveles de los niños), para terminar con una presentación de los resultados; todo ello acompañado de diseños y gráficos esclarecedores.

La tesis del libro es, resumiendo, que la interacción social es factor causal en el dinamismo de la evolución mental. Al mismo tiempo, las experiencias demuestran, en gran parte, que en ciertas condiciones una interacción social lleva a estructuras más complejas que una acción individual. En definitiva, la interacción puede modificar las estructuras cognitivas del sujeto.

Las experiencias se limitan a abrir el camino a un cierto número de investigaciones, ya que la autora no ha obtenido conclusiones definitivas. Su plan es intentar plantearlo desde una perspectiva sociológica más completa.

Parece ser que el análisis exhaustivo llevado a cabo no es suficiente, y por eso se impone la necesidad de profundizar en estos problemas, que se han ido analizando a través del libro, y tomar como punto de arranque el contacto con una psicología sociogenética.

La autora pretende no concluir su trabajo sin haber recibido antes críticas, intercambios de opiniones y observaciones que provoquen nuevas reestructuraciones necesarias para cualquier tipo de progreso en las investigaciones que la preocupan.

Las conclusiones obtenidas después de leer, estudiar, sintetizar y criticar el libro contribuirán, sin duda, a encontrar respuestas a algunas de estas preguntas: ¿cuáles son las razones de las fecundadas de las interacciones sociales en el pensamiento individual? ¿Se nos presenta la inteligencia como fruto de una comunidad?

De la relación entre regulaciones cognitivas y regulaciones sociales, el libro incorpora una pista interesante: una concepción psicopsicológica de la inteligencia.

A este respecto recordemos el comentario de Piaget: «Hay una cantidad de pro-

blemas mal estudiados y mal enfocados porque unos nos encerramos, desde el principio, en la alternativa individuo o sociedad.»

Con todo ello y a la vista de los resultados obtenidos por la autora, nos tenemos que plantear si será necesario poner en tela de juicio las bases de cualquier teoría puramente individualista de la inteligencia.

M. F. M. S.

Jean-Claude Simon, *La educación y la informatización de la sociedad*, París, 1981. Narcea, S. A. de Ediciones, Madrid, 1983, 269 páginas.

Es este un libro con tres partes bien diferenciadas. Una primera muy sociológica con un análisis social de la informática; una segunda y tercera partes más de carácter pedagógico utilizando a la informática como medio y como fin educativos.

Se inicia con una «visión de conjunto» de los cambios producidos en la sociedad por la necesidad de información y el impacto que ha producido la informática en aquélla. Analiza la naturaleza de las máquinas informáticas y estudia los problemas inherentes a su uso, partiendo de que la máquina es tonta *per se*, a la que es necesario suministrarle unos datos y unas herramientas lógicas (programas), elementos ambos externos a la propia máquina y que, sin embargo, son los generadores de los errores que se infieren de su utilización.

Con «consecuencias sociales e intelectuales» del uso de la informática, continúa el libro, llamando la atención sobre un posible aumento de la complejidad de nuestro sistema socioeconómico y la necesidad, sin embargo, de una estrecha relación entre burocracia y robótica. Entre las consecuencias intelectuales, Simon habla de la escasez de cerebros en informática, y la necesidad de crear una ciencia informática como tal, ya que ella comporta:

- a) una modificación en la manera de representación de los fenómenos;
- b) la concepción de un lenguaje propio;

- c) la creación de principios y conceptos nuevos como teoría de algoritmos, gramáticas formales, inteligencia artificial, reconocimiento de formas, enseñanza asistida por ordenador (EAO), etc.

Llega en este punto el autor a proponer la necesidad de enseñar la informática, por sus ideas y su carácter de herramienta que la hace difundirse a otras disciplinas. Dentro de la EAO distingue dos categorías: directiva (aquella en que el alumno recibe los conocimientos por un orden establecido, enseñanza programada) y no directiva (en la que el alumno conserva la iniciativa y se promueve la creatividad). Hace a continuación una propuesta de integración de la informática como medio a cada nivel educativo, analizando el sistema francés.

En «La informática: objeto de educación», el libro nos presenta la nueva concepción del pensamiento necesario para la utilización de la informática, y de como esta ciencia debe ser introducida en los distintos niveles educativos para su aprendizaje (haciendo referencias igual que en el capítulo anterior, al sistema francés).

Al final de esta primera parte, Simon habla de la educación del gran público con la ayuda de los medios más generalizados de transmisión de información a distancia: televisión y teléfono, y el papel que éstos han de jugar por medio de la informática (videotexto, teleconferencia).

En las páginas 64-68 nos encontramos con una recapitulación de propuestas de esta primera parte que, aunque muy específicas para la sociedad francesa, son extrapolables a nuestra sociedad.

La segunda parte del libro de Simon se llama Educación Informática, y está subdividida a su vez en tres apartados. En «Informática y telecomunicación» se nos da una enseñanza sucinta de telemática; de lo que es un ordenador, cómo funciona, qué es la informática en los años 80 y los campos de aplicación de ésta:

Gestión

Cálculo científico, modelización, simulación

Automatismo

Enseñanza

Reconocimiento de formas

Inteligencia artificial

Bancos de datos, documentación automática

Bioingeniería

Microelectrónica

En «Educación informática del gran público» plantea la necesidad de familiarización y penetración de la informática, después de una época de rechazo a las máquinas por parte de los adultos, y la formación en informática (como medio) en la enseñanza en general (no referido exclusivamente al sistema educativo).

En este punto se señala la situación actual de algunos países como Canadá, Gran Bretaña, Alemania, Estados Unidos y Francia (más detenidamente) en la enseñanza secundaria, aportando un proyecto-programa de lo que debe ser la enseñanza informática.

La «Formación de especialistas en informática» valora la necesidad de que esta formación sea multidisciplinaria (escuelas de ingeniería, comercio y gestión, ENA, ciencias políticas, etc.), y desarrolla el estado de la enseñanza universitaria de la ciencia informática en países como Japón, Estados Unidos o Gran Bretaña, parándose en el caso francés en cada uno de los tres ciclos de este nivel.

Educación y empleo de la informática

Esta última parte del libro, siendo la más extensa, es también la más interesante desde el punto de vista educativo y pedagógico.

Como inicio, realiza un análisis evolutivo de la comunicación social, haciendo hincapié en los aspectos psicológicos de la transmisión de la información (accesibilidad, comprensibilidad, diversidad de interpretaciones), pasando luego a hablar del lenguaje, la semántica, y de los aspectos sociales de la comunicación.

Pormenoriza dentro de este capítulo, el tema de la pedagogía en Francia con todas las estructuras oficiales, citando los objetivos actuales de la pedagogía:

- Fines generales, las metas supremas (valores).
- Objetivos intermedios, adquisición de conocimiento, capacidad de análisis y síntesis.
- Objetivos operativos, creatividad, heurística.

En este momento integra el tema informático a través de las investigaciones del cerebro humano para su aplicación en el ordenador mediante dos vías:

- Reconocimiento de Formas (RF).
- Inteligencia artificial (IA).

A través de las ciencias cognitivas se intenta saber cómo aprende y comprende el cerebro. Para Simon es mediante procesos de adquisición (espontáneos y naturales) y procedimientos de adquisición (organizaciones mentales). Por este último medio y a base de algoritmos es como funciona el ordenador. La ayuda de la RF e IA en el aprendizaje transcurre a base de adoptar unos parámetros (consecución de metas) o a través de construir algoritmos con ayuda de operadores primitivos, es decir, preparar un programa a partir de un lenguaje.

La segunda parte de este tema, «Un medio de enseñanza», es un nuevo estudio comparativo de la utilización de los modernos medios en la educación. Parte de los casos de Israel y Japón, con el uso de la televisión y el vídeo, y termina con un análisis de los medios informáticos y las redes de información, tocando las principales configuraciones.

Red en estrella:

- Ordenador central potente (Illinois).
- Miniordenador de red media (Estados Unidos).

Red mallada:

- Universidad de Quebec.
- Open University de Gran Bretaña.

Además nos habla de otros medios como la teleconferencia, videotexto, banco de datos, etc., y cómo estas técnicas de teleinformación se han desarrollado en distintos países.

La última parte del libro es una muestra de lo que es la EAO y sus variantes pedagógicas: repetición, trabajo restringido, simulación, modelos, concepción asistida por ordenador, bancos de datos. Incluye, además, un análisis comparativo de las experiencias en Estados Unidos, Canadá, Gran Bretaña, Japón y Francia, en los distintos campos educativos, desde disminuidos a la formación profesional en las empresas, y los problemas que tanto para enseñantes como para enseñados dimanan de la educación asistida por ordenador.

Se cierra el libro con una serie de anexos, propuestas de reforma o implantación en el sistema educativo francés de la informática en sus distintos niveles. Además se incluye un muy interesante listado de organismos y personas relacionados con la EAO en los países referidos anteriormente.

J. C. T.

Julia Varela y Félix Ortega, *El aprendiz de maestro*, Estudios de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1984, 260 págs.

El aprendiz de maestro es el resultado de un proyecto de investigación presentado por el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, incluido en el XII Plan Nacional de Investigación que financia el Ministerio de Educación y Ciencia.

El trabajo de campo se ha centrado en el estudio de las Escuelas Universitarias de Magisterio pertenecientes al Distrito Universitario de Madrid, mediante dos cuestionarios, uno para alumnos y otro para profesores de estas escuelas. Su objetivo prioritario es dar cuenta de los procesos de socialización, innovación y adaptación en los que están inmersos los aprendices de maestros.

En la introducción los propios autores dan cuenta del carácter limitado e introductorio de esta investigación. No obstante

creen haber proporcionado una serie de indicadores sociológicos que abren la vía a nuevas hipótesis susceptibles de ser verificadas en futuras investigaciones. Pese a las insuficiencias de este Informe, creen «haber cumplido satisfactoriamente uno de los objetivos básicos planteados desde el comienzo: proporcionar a profesores y a alumnos una información sociológica que les permita objetivar su posición en la institución, así como comprender las funciones sociales que les son asignadas.

El libro, que consta de 260 páginas, se divide en dos grandes bloques homogéneos en extensión. Una segunda parte de apéndices, con las características metodológicas de las encuestas a alumnos y profesores, el Anexo I con los modelos de las encuestas y el Anexo II con los datos secundarios sobre las Escuelas de Magisterio y los datos primarios obtenidos de las encuestas. La primera parte consta de los siguientes apartados: aproximación sociohistórica, las escuelas universitarias de magisterio en el marco del actual sistema educativo, los estudiantes de las escuelas de magisterio como grupo social, los profesores y, finalmente, profesores y alumnos en la institución.

Aproximación sociohistórica

Se parte del momento en que el Estado se hizo cargo de la formación de maestros y, más en concreto, de la creación de las Escuelas Normales por ley del 21 de julio de 1838.

Institucionalmente el magisterio, en sentido estricto, no comienza a existir hasta el siglo XIX, bajo el reinado de Isabel II. En 1839 comienza a funcionar en Madrid una escuela normal y en 1843 Gil de Zárate elabora un plan cuya pretensión principal es unificar los criterios que ha de orientar la formación de maestros.

Las clases en el poder utilizarán al maestro, funcionario destinado especialmente a conquistar las zonas rurales para «la civilización», como propagandista de sus ideas y servidor de sus intereses, haciéndole creer que con su labor educativa está realizando una sagrada misión: civilizar a pequeños salvajes, regenerar a degenerados.

Todos los grupos que regentan el poder

político, como los filántropos y reformadores del XIX, consideran la educación popular como uno de los instrumentos eficaces para integrar a las clases trabajadoras. Hasta entonces la infancia popular no había sido objeto de especial atención por los poderes públicos; los hijos de los trabajadores no se diferenciaban en su modo de existencia prácticamente de los adultos con los cuales participaban en el trabajo y en las diversiones. Desde ahora, la infancia popular será tutelada, protegida, educada en escuelas, socializada, remedando en apariencia a los hijos de la burguesía. Para ella se crean unas instituciones educativas de clase: las escuelas primarias elementales. Los maestros serán los delegados por los poderes públicos para llevar a buen término este proceso de socialización.

En el momento de su emergencia se asigna a los maestros un status social: la honesta mediocridad. El Plan de Estudios les proporcionará nociones rudimentarias, elementales y parciales en determinadas materias y sobre todo técnicas de disciplina, métodos para mantener el orden; así como una moral práctica, timorata y estereotipada. La Normal contribuirá a hacer del maestro primario un ser desclasado, en perpetua e inútil aspiración de reclasamiento. Será reclutado en ambientes urbanos y de estamentos sociales lo suficientemente altos como para no sentirse perteneciente a las clases populares y lo suficientemente bajos como para no sentirse con fuerzas para aspirar a puestos más prestigiosos socialmente. El maestro menospreciará a las clases humildes —proletarias y campesinas—, descalificará sus hábitos y costumbres e intentará transmitir a los hijos del trabajo la admiración por una lejana cultura burguesa con la que él mismo no se siente totalmente identificado.

Tal vez el momento álgido y primordial para el magisterio sea la Segunda República, durante la que se incrementa espectacularmente el número de maestros y de escuelas, se modifica la enseñanza que van a recibir los futuros maestros, se introducen nuevas ciencias en el curriculum y se modifica la inspección de enseñanza primaria.

Posteriormente se analiza la época franquista con sus diversas leyes que regulan los estudios y la profesión, incluida la Ley

General de Educación de 1970, con la que termina éste y comienza el siguiente capítulo.

Las Escuelas de Magisterio en el marco del actual sistema educativo

En este apartado se presenta la evolución del alumnado en la última década, su diferenciación por sexo, evolución del profesorado y diferenciación por sexo.

Las afirmaciones conclusivas de este apartado son las siguientes:

- Detalla los vaivenes poblacionales y sugiere que «en todo caso, la incorporación de las Escuelas de Magisterio a la Universidad parece que ha tenido como consecuencia su transformación en centros de segunda categoría: a ellos llegan alumnos que casi siempre se compararán en términos de inferioridad, con las Facultades; las escuelas se convierten así en circuitos de paso hacia otros centros o en lugares de recogida de los alumnos rechazados por aquéllos...».
- Las mujeres vienen a representar los dos tercios del total del alumnado. La educación primera se convierte en la vocación sustancial de la mujer que pretenda salir del hogar, ya que la escuela es la proyección misma del hogar.
- Estamos ante un grupo académico estrechamente ligado a clases subalternas (media-baja y baja) con una escasa representación de clases altas.
- En comparación con otros centros universitarios, el número de profesores de Escuelas de Magisterio ha tenido un crecimiento menor. La mitad de los profesores son mujeres.

Los siguientes capítulos, prólogo y crítica

El resto de la obra es una presentación de los resultados de las encuestas, que intentan contestar a las siguientes interrogaciones teóricas: ¿Qué características sociales definen al grupo de estudiantes de las Escuelas Universitarias de Formación del

Profesorado de EGB? ¿Qué rasgos específicos presenta este grupo frente al conjunto de la población universitaria? ¿Cuáles son las motivaciones y expectativas que les han llevado a matricularse en estas escuelas? ¿Qué grado de identidad y cohesión interna ofrecen como grupo académico? ¿Qué opiniones y actitudes presentan los estudiantes ante el Plan de Estudios, la práctica docente y, más en concreto, la metodología didáctica? ¿Cuál es el nivel y el grado de participación en la cultura académica y «extra-académica» de esta población estudiantil? ¿Qué imagen poseen estos estudiantes de los maestros como grupo social y profesional? ¿Qué características sociales definen al cuerpo profesoral? ¿Cuál es su capital cultural de origen y su status académico? ¿Cómo perciben los profesores su capacitación científica y pedagógica? ¿Cuáles son los rasgos más sobresalientes de su práctica profesional? ¿Cómo perciben a los alumnos? ¿Con qué dificultades se encuentran en el ejercicio de su profesión?

Según Carlos Lerena, catedrático y prologador de este libro: «Tratar de terrenalizar y de racionalizar la secular representación que de sí mismo tiene el profesorado de enseñanza primaria o básica constituye el campo en el que se sitúa el objeto concreto que se estudia en este libro. Dentro de un contexto determinado y utilizando técnicas precisas de trabajo de campo, los autores de esta investigación colocan en el vértice de los problemas que plantean la cuestión de saber primero, qué hábitos o rasgos de carácter definen y son propios del conjunto social considerado, y, segundo y particularmente, en virtud de qué procesos sociales se lleva a cabo la reproducción de esos hábitos —y en qué medida se consiguen— dentro de los componentes de dicho conjunto.»

Este libro ofrece: «Materiales empíricos y de real valor sobre los que reflexionar producidos dentro de un marco teórico que tiene ya probada su eficacia; un cuerpo de hipótesis, si no en todo, sí al menos en parte suficientemente contrastadas; y ello, sobre un justo planteamiento sociológico.»

Junto a esta presentación del libro y defensa de su valía encontramos una dura crítica, en lo que llama «algunas debilidades». Esta pudiera ser la correcta crítica, de la que me inhibo y dejo en quien escribió con

mucha más propiedad: «Se da en él una clara yuxtaposición entre, por una parte, el tratamiento concedido a una orientación sociohistórica del problema en cuestión —resuelta a buena altura, con un atinado, aunque modesto aporte documental— y, por otra parte, el tratamiento concedido a la dimensión más bien empírico-sociológica de aquél, bien centrada, rica en materiales, pero, a mi juicio, tentada ésta en ocasiones de instantaneísmo y de descriptivismo. Probablemente, esa yuxtaposición hubiera podido ser al menos atenuada por dos vías. Una: proceder en la primera parte de las dichas, no a un relleno con estos o los otros datos, sino a la inclusión de un análisis de datos secundarios acerca de la posición social del maestro, elemento éste no costoso y de cuya ausencia se resiente la investigación. Dos: proceder en la parte correspondiente a la explotación de los cuestionarios —muy bien elaborados, por cierto, y con un excelente despliegue de indicadores— a un análisis más equilibrado entre lo que es pura información y lo que es incorporación de la misma dentro de un cuerpo de explicaciones globales.»

«Fuerza y ambición teórica y debilidad y desfallecimientos empíricos: éstos parecen ser los términos de la tensión que se manifiesta en conjunto. Excelentes materiales —buenos cuestionarios, buen contexto teórico— para una buena combinación, la cual no ha sido sino parcialmente lograda.»

A. F. A.

Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Ed. La Piqueta, Madrid, 1983. Colección: «Genealogía del poder», núm. 9, 307 págs.

En el siglo XVI, los reformadores católicos, los hombres de la Iglesia Tridentina, en un momento de decadencia del poder político y militar del Papado, van a remodelar sus viejas posiciones para poner a punto y desplegar todo un conjunto de dispositivos heterogéneos que les permitan ampliar su radio de acción en el marco de la nueva sociedad.

La razón de la fuerza comienza a dejar paso a la fuerza de la razón. Y los saberes de los humanistas y de los moralistas ca-

tólicos servirán de soporte legitimador a los nuevos poderes en ascenso. Los modos de educación modernos adquieren operatividad en un marco social en el que las armas y la violencia física dejan cada vez mayor espacio a formas de intervención alejadas de moldes represivos.

Estos procesos de socialización actuarán a modo de instrumentos que, contribuyendo a dosificar los grados de libertad y «civilización», tal como entonces empiezan a definirse, distribuyen desigualmente saberes y poderes entre los grupos sociales a los que contribuyen a constituir.

Los representantes de la Iglesia de Roma tratan de injertarse en todo el tejido social, aliándose casi siempre para conseguirlo con los representantes del poder político, para lograr así una serie de victorias en distintos frentes, entre los cuales ocupa un lugar importante el educativo. Tales victorias serán rentables, no sólo por lo que aportan a la construcción de las modernas sociedades, sino también porque al mismo tiempo constituyen una saneada inversión social de los saberes de los eclesiásticos que se convierten en punto obligado de referencia para el buen arte de gobierno: gobierno del príncipe, gobierno de la república, gobierno de las familias y, en fin, gobierno de los cuerpos y almas. La Iglesia Católica logrará de este modo intensos poderes de los que nunca antes había gozado y cuyos efectos todavía continúan presentes, en cierta medida, en la sociedad española.

Se trata de tomar la iniciativa para instituir formas de gobierno que armonicen y favorezcan a la vez los intereses de la Cruz y de la espada. El pacto de los eclesiásticos con el poderío creciente de los Reyes hará de su razón teológica una razón política y, en contrapartida, la razón de Estado se verá recubierta por una aureola de divinidad hasta entonces desconocida. Frente a la espada, los hombres de la Iglesia harán ver la conveniencia política de desplegar como emblemas la cruz, la palabra y la paz.

Para los reformadores era urgente e importante contribuir a la instauración del nuevo orden social y se dieron cuenta de que sus proyectos para recrear el orden cristiano —frente a la reforma protestante— solamente serían aceptados si previamente habían sido grabados en cuerpos y en al-

mas: tal es la importancia estratégica de los modernos modos de educación.

Los nuevos procesos de socialización permitirían imprimir de forma imperecedera y diferenciada —como si de letras de molde se tratase— un orden social que se presenta como el mejor para todos y cada uno de los súbditos. Teólogos y humanistas se fundieron en una santa alianza destinada a dar a luz al hombre nuevo, modelo de hombre conformado por las letras y la virtud que sólo podía ser fruto de una educación impuesta desde la primera edad.

Y así, lo que comenzó en la época de los «numanistas» un diseño de sociedad cristiana, adoptará perfiles más precisos, especialmente con los jesuitas, que perciben la importancia política de las buenas letras no sólo para orquestar un Estado administrativo moderno, sino también para asignar a cada súbdito un puesto en la pirámide social. Los jesuitas, provistos de un cuerpo organizado de especialistas con recursos hasta entonces inexistentes, un pensamiento teológico-político, una moral flexible, una valoración de las acciones humanas centrada progresivamente en el mérito y en las capacidades individuales, serán los forjadores de una pedagogía sistemática capaz de producir jóvenes portadores de un estilo peculiar de vida que triunfarán y conformarán a las sociedades modernas.

Los reformadores católicos retomarán la triple división de la naturaleza platónica oro, plata y bronce— y la harán corresponder, *grosso modo*, a tres estratos sociales: nobleza, mediano estado y pueblo.

Los modos de educación serán como vectores que cooperan en la instauración del nuevo orden social. Estos modos varían en función del sexo y de los grupos sociales a los que se destinan. Para poder verificar cómo contribuyeron a jerarquizar y a conferir una identidad social a grupos y a sexos, se tienen en cuenta las especificidades de teorías y prácticas dirigidas a la educación de las infancias que entonces se instituyen: el infante, el caballerito, los hijos de mediano estado y los hijos de los pobres. Las diferencias entre niños y niñas también son tenidas en cuenta, si bien será preciso en el futuro ahondar en esta dimensión aquí sólo esbozada. En suma, se diseña una cartografía diversificada de la in-

fancia en la que se recogen algunas de sus principales formas de socialización. Describir las particularidades de la tutela que desde entonces viene siendo ejercida sobre los niños implica también delimitar los cauces más profundos a través de los cuales fluye la savia educativa de maestros a discípulos: el gobierno del alma, el cultivo del ingenio y la destreza del cuerpo, en cada uno de los modos educativos.

El modelo que sirvió de base a los modernos modos de educación fue el orden conventual. Los eclesiásticos echaron mano de una serie de dispositivos que se fraguaron en los monasterios: obediencia ciega al superior, disciplina rigurosa, proceso sistemático de transformación. Sobre este molde secularizado se elaboró el programa de educación de príncipes. Conventuales fueron también los Colegios Mayores en los que los hijos de una nobleza desarmada y reconvertida debían recibir en su juventud el gusto por el acatamiento, la puntualidad y la exactitud, ya que sólo están preparados para mandar quienes hayan aprendido a obedecer. Conventuales fueron los colegios jesuitas con sus reglamentos, prácticas piadosas, filas, silencio, miradas al suelo y ritmo marcados a toque de campana, en los que se educaba al mediano estado. Conventuales fueron, en fin, los colegios para hijos de los caciques indios, que asemeja a los albergues y hospicios designados a los hijos de nadie. En estos espacios cerrados fueron convertidos en sujetos que aprendieron a asumir en sus cuerpos y en sus conciencias el valor del orden que más tarde estaban llamados a reproducir en función de la calidad de sus naturalezas y en función también de los méritos alcanzados en su paso por estas manufacturas de la infancia.

Las prácticas y las teorías educativas no sólo contribuyeron a definir la libertad, la cultura y la racionalidad en sentido moderno; produjeron además efectos de diversificación social. En el siglo XVI, los modos de educación presentan finalidades claramente diferenciadas, cumplen funciones sociales diferentes, se dirigen a públicos distintos y dan lugar a prácticas que, si bien en algunos casos pueden aparecer homologables a primera vista, no lo son si se tienen en cuenta los sistemas en los que se integran.

En este estudio se consideran las distintas modalidades educativas —educación del

príncipe, de los nobles, del medio estado y de los pobres— como engranajes diferenciados de un programa político, lo que implica mostrar no sólo como unas se definirían en relación a las otras, sino también dar cuenta de las características peculiares de cada una de ellas: agentes pedagógicos, usuarios, programas, organización del espacio, distribución del tiempo y de las actividades, adquisición de hábitos, etc. Y todo ello con el objeto de recorrer el abanico de las funciones sociales que cumplieran y su operatividad en la constitución y reestructuración de los grupos sociales, concediendo una autonomía relativa a los distintos modos de educación para comprender la especificidad de cada uno. Y es que los diferentes rituales educativos han sido diseñados para distinguir a los miembros de los distintos estratos sociales y para evacuar lo social y poner en un primer plano lo individual.

La noción jesuítica de mérito individual fue asumida por otros autores especialmente interesados en promocionar a los miembros del naciente estado intermedio, quienes, a falta de sangre ilustre, podrían alcanzar así puestos de responsabilidad en el gobierno de la República.

La educación de la nobleza reformada no sólo servirá para romper una añeja tradición de armas, sino para convertirla, en gran medida, en la clase dirigente de la nueva sociedad. Por su parte, el estado intermedio se afianza y enquistaba en el interior de los aparatos administrativos, sirviéndose de la palanca de la virtud y de las letras. Los pobres vieron cómo las formas de socialización que les fueron asignadas servían fundamentalmente para dividirlos, jerarquizarlos, destruir sus formas de vida, descalificar sus saberes, producir, en suma, un desarraigo cultural.

Se trataba de segregar desde la tierna edad a las diferentes infancias para someterlas a un largo proceso de trabajo material y simbólico, ejercido sobre sus cuerpos y almas, destinado a fabricar hábitos, mentalidades, personalidades e individualidades que integradas en grupos iban a convertir al menos parcialmente en realidad los proyectos del gobierno. Pero a diferencia de las medidas tiránicas o del ejercicio despótico del poder los modos de educación que se

fraguaron en la España de la Contrarreforma fueron amalgamados en el interior de una maquiavélica política de pacificación. Política amorosa, desinteresada, racional; política tutelar destinada a hacer libres a los súbditos, y tanto más libres cuanto más respetuosos fueren con las leyes de Dios y de los hombres.

A. F. A.

Varios ponentes, *La política universitaria española en relación con los estudiantes extranjeros*, Fundación Universidad-Empresa, Madrid, 1983, 142 págs.

El problema que este libro plantea e intenta resolver es el del estancamiento e incluso descenso del número de estudiantes extranjeros en las universidades españolas, con el consiguiente parón a la expansión e influencia de la cultura y la economía españolas en el resto del mundo.

El título de la obra hace referencia precisamente a la necesidad de una política clara, homogénea y actual en este tema, en cierto modo relegado a un plano secundario, dados los graves problemas que ya de por sí afectan a la universidad española para hacerse cargo de los propios estudiantes españoles. Se trata, pues, en primer lugar, de establecer la verdadera importancia de este tema, citando como argumentos los siguientes:

- La afluencia de estudiantes extranjeros ha sido desde siempre una característica fundamental de las universidades con mayor prestigio.
- Supone el enriquecimiento del quehacer universitario al permitir la relación intelectual entre personas con formación y preocupaciones muy diversas.
- Es, además, un vehículo de expansión de la cultura y las actividades económicas y empresariales españolas en el extranjero.

En la actualidad, y dada la masificación y la competitividad a la que ha llegado la

Universidad en general, el hecho de que afluyan muchos estudiantes extranjeros a una en particular puede deberse a la calidad de su enseñanza o bien, a una mayor acilidad para adquirir un título de difícil acceso en el país de origen.

Cuando, como en el caso de España, el número de estudiantes extranjeros disminuye, puede deberse a dos causas: bien a la pérdida de prestigio de nuestras universidades en el exterior, o bien a la existencia de obstáculos para el acceso de los estudiantes extranjeros a las mismas.

Como punto de referencia, el libro plantea la situación existente en otros países europeos, tema abordado por los profesores Christian Winter, Alan Smith y Andris Barblan.

En la República Federal Alemana, país con gran afluencia de estudiantes extranjeros, el factor a destacar es la autonomía con que cada Universidad se plantea el problema, y así, mientras que unas tratan de ofrecer el máximo de facilidades para la adaptación de los estudiantes extranjeros (cursos de idioma alemán, eficaces tutorías, elaboración de presupuestos especiales, búsqueda de alojamiento adecuado...), otras se limitan a implantar pruebas de ingreso cada vez más exigentes. La crisis económica hace que, en general, se potencien los estudios de especialización y posgraduación, de menor coste social y de igual eficacia en la obtención de réditos de influencia política y económica en los países de origen de dichos estudiantes.

En Bélgica, la política a la que se tiende es la de poner trabas para detener la avalancha de estudiantes de otros países europeos que acuden allí por no haber superado las pruebas de acceso en su propio país. Se favorece así el acceso de estudiantes procedentes de países menos desarrollados económicamente. Es decir, se realiza una diferenciación de los alumnos por su origen geográfico. Al igual que en Alemania, se favorece también el acceso para estudios de especialización o doctorado. Existe además una política de asimilación de los hijos de emigrantes —en algunos países receptores europeos se estima que constituyen entre un 25 y un 33 por 100 de la comunidad de estudiantes extranjeros— al mismo status que el de los estudiantes del propio país.

En líneas generales, las universidades de un país atraen a los estudiantes de otros países menos desarrollados económicamente o con los que les unen lazos históricos (por lo común, de tipo colonial). Al mismo tiempo, envían a sus propios estudiantes a universidades de países más industrializados. En Europa esto se traduce en un flujo de estudiantes de la periferia hacia el centro. Si una universidad de la zona periférica de Europa, como es el caso de España, desea atraer estudiantes extranjeros, debe tomar medidas de incitación. España no tiene el problema de la lengua, como lo tienen, por ejemplo, las universidades escandinavas, ya que la influencia cultural del español está en alza. Se trata más bien de un problema de imagen. Por ello, la política española en relación con los estudiantes extranjeros debe hacer hincapié en la calidad de su universidad.

La perspectiva que sobre el tema tiene la administración pública española es tratada por Carlos Abella Ramallo, del Ministerio de Asuntos Exteriores, y por Francisco Utray Sardá, del Instituto Hispano-Arabe de Cultura. Las causas señaladas por ellos del descenso en el número de estudiantes extranjeros, especialmente árabes e hispanoamericanos, en nuestro país son:

- Creación de disciplinas especializadas en sus propios países que antes no tenían.
- Descenso de la fama de la enseñanza de nuestra Universidad.
- Elevación del coste de vida en España.
- Disminución, e incluso desaparición, de las becas destinadas a estudiantes iberoamericanos.
- Implantación de las pruebas de acceso a la Universidad basadas en el COU y el Bachillerato españoles, sin tener en cuenta la diferente preparación con la que acceden los estudiantes extranjeros.
- Dificultades extremadas para lograr convalidaciones de estudios realizados en el extranjero.
- Insuficiencia legislativa española sobre el status de los súbditos extranjeros.

- «Numerus clausus» en algunas facultades, especialmente las de medicina.

Las posibles soluciones que proponen al respecto son:

- Replanteamiento de las pruebas de selectividad, teniendo en cuenta para los estudiantes extranjeros los planes de estudio que hayan seguido en sus respectivos países de procedencia.
- Información segura, fácil y clara a los estudiantes y a las representaciones españolas en el exterior.
- Establecer un cupo de admisión reservado especialmente para los estudiantes iberoamericanos y árabes.
- Elaborar un sistema más ágil de convalidaciones y facilitar el acceso directo para estudios de especialización y doctorado a los estudiantes en posesión de títulos universitarios extranjeros.
- Incremento del número de becas.
- Facilitar el aprendizaje del español para aquellos estudiantes cuya lengua nativa no sea ésta (principalmente los árabes).

El caso especial de los estudiantes iberoamericanos es objeto de dos ponencias por parte de Guillermo Lohmann Villena, de la Oficina de Educación Iberoamericana. Ambos apuntan causas y remedios similares a los ya señalados anteriormente, aunque, claro está, aportando datos más específicos del colectivo del que se ocupan.

En cuanto a las propias universidades españolas, el texto de Guillermo Jiménez Sánchez, rector de la Universidad de Sevilla, hace hincapié en los mismos problemas y sus posibles soluciones ya tratadas con anterioridad. Señala, además, la necesidad de facilitar el acceso de estudiantes extranjeros no sólo a los niveles universitarios, sino también a otro tipo de enseñanzas que no exijan la previa obtención de una licenciatura. También propone la creación de cursos o ciclos de enseñanzas especiales que acrediten una titulación similar al «master» de los países anglosajones, así como la necesidad de aprovechar el apoyo de instituciones o corporaciones académicas o culturales de países amigos, suscribiendo convenios de asistencia mutua.

Antonio Bonet Correa, de la Universidad Complutense de Madrid, explica en su ponencia las funciones que desarrolla el Departamento de Relaciones Internacionales de dicha Universidad. Subraya el hecho de que, dado que éstas son múltiples y heterogéneas, muchas veces el Departamento se encuentra desbordado por problemas que serían más bien responsabilidad y competencia de alta política de Estado.

Las posibilidades más originales planteadas desde dentro de la propia Universidad son las que ofrece la UNED, dada su peculiar estructura educativa. Como señala Alberto Bercovitz Rodríguez Cano, vicerrector de la UNED, en su ponencia, esta Universidad es la única en España que puede tener alumnos en el extranjero y crear centros filiales o asociados fuera del territorio nacional. Esto se está haciendo ya, aunque todavía dentro de unos límites modestos. El hecho de que un estudiante extranjero pueda estudiar en su país una carrera universitaria española abre un sinfín de posibilidades.

La opinión de la empresa española está representada en el libro por José María Canal Montañés, de Dragados y Construcciones; Antonio Cendán Blanco, de Tecniberia, y Ricardo Lovelace, del Banco Exterior de España. El primero de ellos propone como medios que debe poseer una política cultural de España en el extranjero los siguientes:

- Potenciación de las oficinas culturales.
- Creación de colegios españoles.
- Incremento de becas y eficacia en el seguimiento de los becarios.
- Favorecer intercambios.
- Homologar y simplificar convalidaciones.
- En el campo específico de la empresa, apoyo a las áreas de estudios de mayor impacto en el campo empresarial.

Señala, además, la importancia que tiene para la influencia de España en otros países el hecho de que sus cuadros directivos se hallan formado aquí. El segundo añade a esta idea la gran ventaja que supone el conocimiento real de las empresas españolas.

las por parte de estos futuros cuadros directivos. El conocimiento supone confianza, y la confianza, éxitos para nuestras empresas en el mercado internacional. El tercero destaca, además de estas ideas de índole comercial y económica, las ventajas que nuestro país puede ofrecer como atractivo para aumentar el número de estudiantes extranjeros. La primera de ellas es la lengua, común a tantos otros países y personas. La segunda, el hecho de ser España un país económicamente intermedio. Esto supone el poder ofrecer un buen nivel de enseñanza y el fortalecimiento de unas relaciones económicas y culturales que no supondrán nunca el peligro de colonización y dominio económico y político que pueden ofrecer las grandes potencias.

El libro es una recopilación de las conferencias y ponencias desarrolladas en el seminario que con su mismo título se celebró durante los días 3 y 4 de mayo de 1982 en Segovia, organizado por la Fundación Empresa Pública.

C. G. S.

Estudiante universitario, *Orientación, información, futuro*, Ministerio de Educación y Ciencia, con la colaboración de la Fundación Universidad - Empresa, Madrid, 1984.

Todas las personas, desde los primeros años de su vida, se ven frecuentemente en situaciones en las cuales deben tomar una decisión. La frecuencia y la importancia de las decisiones que deben ser tomadas varían enormemente. Los estudiantes que terminan sus estudios de enseñanza media se enfrentan a una decisión de gran importancia para su futuro: elegir los estudios que van a seguir. La adaptación ocupacional es uno de los principales aspectos de la adaptación general a la vida. Cuando se elige una profesión, cada individuo está, hasta cierto punto, seleccionando aquellas técnicas de adaptación, formas de vida y funciones que mejor congenian con él.

Este libro quiere ayudar a realizar esta elección. Es un libro orientativo e informativo, y es inevitablemente incompleto. En un tema tan complejo en el que están implicados tantos factores no hay normas ni

indicaciones que aseguren el éxito de la elección, pero sí se puede ayudar a realizar una elección más fundada invitando a reflexionar sobre una serie de puntos que deben tomarse en cuenta.

El libro está dividido en cuatro partes. La primera se centra en el consejo vocacional y educativo, las otras tres son informativas.

En la primera parte se tocan brevemente las ideas fundamentales sobre el problema de la vocación y cómo ésta constituye la base de nuestra elección de carrera. Se analiza cómo el éxito vocacional depende de una serie de factores (aptitudes intelectuales, intereses profesionales o preferencias, personalidad) y cómo hay una serie de aspectos que están relacionados con una mayor probabilidad de obtener satisfacciones profesionales.

La segunda parte describe la situación actual de las carreras, sus características y las tendencias de su evolución hasta el momento actual. Analiza las distintas características de los estudios superiores no universitarios y de los estudios universitarios superiores, y dentro de estos últimos los estudios de ciclo único (Escuelas universitarias) y los de dos ciclos (Facultades y Escuelas técnicas). Dedicada especial atención al número de alumnos matriculados en las distintas facultades y escuelas, cómo evoluciona esta matrícula y qué situación encuentran los que se gradúan en ellas. Se recalcan las ventajas de las Escuelas universitarias, quizá de una forma excesiva.

La tercera parte ofrece una panorámica de las perspectivas profesionales y de empleo de los titulados superiores, su situación de empleo actual, cuántos trabajan, en qué y quiénes no tienen empleo. Siguen consideraciones sobre la dificultad de predecir el futuro y se aportan estudios sobre las tendencias previsibles desde el momento actual, las transformaciones tecnológicas que se esperan según diversos informes americanos y europeos y cómo éstas afectarán a los distintos sectores. También se analiza hacia qué campos y titulaciones parece previsible que se orienten las demandas profesionales.

En la última parte del libro se dan una serie de informaciones básicas sobre los es-

tudios universitarios, muy completa y de gran utilidad para el futuro estudiante. En primer lugar, aparece una relación de todos los centros de la universidad española, acompañados de las direcciones correspondientes. También se da información de tipo general sobre acceso a la Universidad, becas y ayudas al estudio, matrículas, seguro escolar, colegios mayores, etc. Por último, se dan una serie de direcciones de interés general, como son las direcciones del Ministe-

rio de Educación y Ciencia relacionadas con los estudios universitarios, corporaciones profesionales, colegios mayores, oficinas de información juvenil, etc.

Aparece, en resumen, como un libro informativo más que orientativo, lo que no deja de ser útil para moverse en esos momentos difíciles de la elección profesional.

L. P.

EL DESARROLLO INTELECTUAL
Y LA COMPRENSION DURANTE
LA ADOLESCENCIA

INSTITUTO

ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Carretero Rodríguez, M. Colaboradores: Pozo Muncio, J. I., y Asensi Brouard, M.

DURACIÓN

1982.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO
DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se sitúa dentro de la perspectiva clásica de los estudios de tipo piagetiano. La teoría especifica tres estadios básicos en el desarrollo cognitivo: preoperatorio, operatorio-concreto y operatorio formal. El último de ellos, al cual se atribuyó originalmente carácter universal, parece problemático, pues, dependiendo de culturas y grupos sociales, muchos individuos no llegan a alcanzarlo, al menos en los términos en que fue escrito por Piaget. ¿Esta evidencia constatada en el terreno de la lógica, es extrapolable al de las Ciencias Sociales? Los autores tratan de demostrar que una visión científica de la ciencia social implica la adquisición y manejo de conceptos com-

plejos por parte del alumno. Además, un enfoque explicativo de la historia requiere el tipo de pensamiento caracterizado como «hipotético deductivo». Dada la creciente tendencia a enfocar científicamente materias como la historia, cabría esperar un rendimiento deficiente en aquellos sujetos que no hubieran alcanzado los mecanismos cognitivos apropiados.

A partir de este planteamiento general, se han perseguido los siguientes objetivos concretos:

— Probar que existe un apreciable desfase entre los conceptos históricos habituales en los textos y el nivel cognitivo de los alumnos.

— Probar que la comprensión de tales conceptos mejora con la edad.

— Probar que las estrategias de pensamiento hipotético deductivos aplicadas a la solución de problemas históricos se adquieren tardíamente y no son logradas en cualquier caso por todos los sujetos.

METODOLOGÍA

Hipótesis

La hipótesis básica es que el análisis de la comprensión de los conceptos históricos básicos y la utilización de estrategias de pensamiento de tipo formal en la explicación de fenómenos históricos, reflejan el desfase entre la programación y el desarrollo cognitivo de una parte significativa de los sujetos a los que van dirigidas las enseñanzas.

Técnicas de análisis

Las técnicas de análisis usadas han sido respectivamente una prueba escrita de comprensión de conceptos y el protocolo de tipo piagetiano, llamado también método clínico o crítico.

1) Comprensión de conceptos

Selección de 28 conceptos de uso frecuente en textos de Sexto, Séptimo y Octavo de EGB, con las siguientes categorías de respuesta: anecdótica o superficial, incorrecta, semicorrecta y correcta.

La prueba fue aplicada a $N = 175$ alumnos de Sexto, Séptimo y Octavo de EGB de distintos tipos de colegio.

2) Solución de problemas históricos

Se planteó una situación problema sin referencias, al objeto de obligar a los sujetos a recurrir al manejo de estrategias intelectuales de tipo interno. El análisis de tales estrategias se hizo posible con el manejo de la entrevista piagetiana, que permite ir construyendo los «pasos» cognitivos del sujeto.

La muestra usada en este caso es de $N = 56$ sujetos de Sexto, Séptimo y Octavo de EGB, Segundo de BUP y COU.

RESULTADOS

La primera de las pruebas muestra que: 1) tanto la comprensión como el dominio de los conceptos mejoran con la edad; 2) aproximadamente la mitad de los sujetos de Sexto y Séptimo dan respuestas incorrectas; 3) el fracaso en las respuestas no es total, pues en su mayoría éstas pertenecen a la categoría «semicorrectas», y 4) la variable «tipo de pedagogía» influye más que la variable clase social.

En cuanto a las estrategias de pensamiento: 1) aparece una secuencia evolutiva en el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo; 2) la adquisición de éste no es total ni siquiera entre el grupo de más edad (15,4-17,2 años), aproximadamente en un 40 por 100 de casos; 3) el 50 por 100 del total de los sujetos se sitúa en el «estado descriptivo» y en BUP y COU aparecen rasgos de «pensamiento hipotético deducti-

vo incipiente», y 4) hay un salto cualitativo en la modalidad de pensamiento entre los quince y diecisiete años.

Hay desfases importantes entre los programas y las capacidades psicológicas de los alumnos. La causa principal de éstas es la introducción en el curriculum de materias cuya comprensión adecuada no puede darse antes de los catorce-quince años, que es cuando se inicia el pensamiento formal. Ese bache se acentúa en la medida que la tendencia actual es a introducir una visión científica en las materias consideradas tradicionalmente «idiográficas».

R. R.

RELACION ENTRE PERCEPCION Y FORMACION DE CONCEPTOS

INSTITUTO

ICE de la UNED.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Fernández Trespalacios, J. L.

Investigadores: Sampascual Maicas, G.; Luna Blanco, D.; Pérez García, A., y García Gallego, C.

DURACIÓN

1982.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Es una investigación experimental sobre percepción. El supuesto manejado, justificado en diversas teorías, es el de que la formación de conceptos no es sino una extensión de la configuración perceptual. Los autores no tratan de probar teoría alguna, sino más bien llevar a cabo un estudio paramétrico del estímulo. Se presume la existencia de diferencias en la manera en que distintos sujetos perciben los estímulos. Además, esta ejecución perceptiva diferencial puede ser analizada empíricamente.

Objetivos: Constatar la existencia de bue-

nos y malos perceptores en estudiantes de EGB (2.ª etapa). Comprobar si existen relaciones sistemáticas entre rendimiento académico y ejecución perceptual.

METODOLOGÍA

Hipótesis

Mediante un diseño de tipo experimental se trató de probar la influencia de un conjunto de variables críticas en la ejecución perceptual.

Las hipótesis fueron las siguientes: 1) los sujetos con alto rendimiento académico presentan menores tiempos de reacción y mayor tasa de respuestas correctas. Por el contrario, los sujetos que rinden menos presentan tiempos de reacción más altos y una tasa menor de respuestas correctas; 2) el tiempo de presentación de un estímulo influye en la ejecución perceptiva; 3) la variable categoría del estímulo influye tanto en la tasa de respuestas correctas como en el tiempo de reacción, y 4) existen relaciones sistemáticas entre rendimiento, tiempo de presentación y categoría del estímulo por un lado y la tasa de respuestas correctas por otro.

Procedimiento

Consistió en presentar taquistoscópicamente varias categorías de estímulos y figuras a sujetos de Séptimo de EGB. Se realizó un estudio piloto, previo a los dos experimentos definitivos. En los experimentos se trabajó con una muestra de $N = 72$ sujetos de Séptimo de EGB y edad media de doce años.

Mediante cuestionario se formularon preguntas para cada estímulo. Asimismo se registró la frecuencia de respuestas correctas y el tiempo de reacción.

Variables estudiadas

Variables independientes: rendimiento académico (medido bien a través de los ERPA, bien a través del profesor), tiempo de presentación y categoría del estímulo.

Variables dependientes: frecuencia de respuestas correctas y tiempo de reacción.

Tipo de diseño

Experimental.

Técnica de análisis

Se utilizó análisis de varianza.

RESULTADOS

Los resultados no confirmaron totalmente las hipótesis planteadas. En síntesis son los siguientes. En primer lugar, las diferencias en ejecución perceptual global parecen no estar influidas por la variable rendimiento académico. En segundo lugar, no existe relación entre el tiempo de presentación de estímulos y la tasa de respuestas correctas. Por otra parte, la variable categoría perceptual sí influye en el rendimiento en la ejecución perceptual. Finalmente, al utilizar el juicio del profesor como criterio de rendimiento académico del alumno, aparecen relaciones por categorías estimulares entre rendimiento y tasa de respuestas correctas, aunque se trata de una tendencia y no de una relación estadísticamente significativa.

R. R.

LA AGRESIVIDAD EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR (VOL. 1: AGRESIVIDAD MANIFIESTA, INHIBIDA Y RECIBIDA)

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Valencia.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Musitu Ochoa, G. Investigadores: Clemente, A.; Gutiérrez, M.; Estarells, R.; Pascual, J., y Orts, J. M.

DURACIÓN

1982.

Nota. El presente proyecto consta de dos partes diferenciadas. Este comentario se refiere únicamente a la primera parte, temática y metodológicamente, distinta de la segunda.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la investigación se concretan en los siguientes puntos:

1.º Elaborar escalas de agresividad emitida, recibida e inhibida en niños de nueve-catorce años.

2.º Comprobar si las variables edad, sexo y status socioeconómico determinan diferencias en agresividad.

3.º Establecer relaciones entre los tres tipos de agresividad mencionados por un lado y adaptación y personalidad por otro.

METODOLOGÍA

Hipótesis

Las hipótesis manejadas fueron las siguientes:

— Hay mayor agresividad en los varones que en las mujeres y mayor en sujetos de status socioeconómico bajo cuando se les compara con los de alto status.

— Las variables sexo y status socioeconómico introducen variaciones en el control de la agresividad, en el sentido de que el control es mayor en las niñas que en los niños y mayor en los sujetos de status socioeconómico alto.

— Existen altas correlaciones entre psicoticismo y conducta antisocial (Eysenck), por un lado, y los índices de agresividad, por otro.

Instrumentos

Test EPQ-J, de Eysenck, y Test de Adaptación, de Bell, como instrumentos estandarizados. Se construyeron tres escalas de agresividad, a saber: escala de agresividad emitida, escala de agresividad recibida y escala de agresividad inhibida.

Procedimiento

Mediante entrevistas y cuestionarios abiertos se elaboró el concepto de agresión en niños, niñas y padres, de donde se obtuvieron los cuestionarios de agresividad emitida, recibida e inhibida. Se aplicó el análisis factorial a los componentes (rotación varimax), de donde resultaron tres escalas factoriales.

Muestra

N = 420 sujetos de ambos sexos de status socioeconómico alto, medio y bajo, de edades comprendidas entre nueve y catorce años.

Análisis estadísticos

Se correlacionaron los 18 factores en las tres escalas según las variables edad, sexo de varianza para cada factor según sexo, y status socioeconómico. Se aplicó análisis edad y status socioeconómico.

RESULTADOS

Variable sexo

Los varones sufren más castigos de padres y profesores, consideran más instrumental la agresividad, reciben más agresión verbal y manifiestan más agresividad.

Variable edad

La agresividad recibida es mayor a los once años que a los catorce. En cambio, se emiten más conductas agresivas a los trece-catorce años que a los nueve-diez.

Por otro lado, el análisis de varianza muestra la existencia de una relación directa entre agresividad recibida y emitida.

Variable status socioeconómico

La cantidad de agresividad paternofamiliar parece ser mayor en los grupos menos favorecidos socioeconómicamente. Entre los sujetos de estos grupos se registran las más altas puntuaciones en agresividad interpersonal.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de los autores fueron las siguientes: existe una relación sistemática entre la punición de los padres y la agresividad de los niños. Es mayor el control cognitivo de la agresividad entre los sujetos aventajados socioeconómicamente. Finalmente, de las tres modalidades de agresividad investigadas, la predominante entre los nueve-catorce años parece ser la inhibida.

R. R.

LA AGRESIVIDAD EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y ESCOLAR (VOL. 2: DISCIPLINA FAMILIAR, AUTOESTIMA Y VARIABLES ESCOLARES)

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Valencia.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Musitu Ochoa, G. Investigadores: Clemente, A.; Gutiérrez, M.; Estarells, R.; Pascual, J., y Orts, J. M.

DURACIÓN

1982.

Nota. Esta es la segunda parte de una investigación del mismo título e idénticos autores. A causa de ciertas diferencias en la temática y los objetivos, ambas partes han sido tratadas por separado.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos generales de esta investigación son:

1) Esclarecer las relaciones existentes entre disciplina familiar, autoestima y otras variables psicosociales y escolares.

2) Estudiar empíricamente las variables de disciplina familiar correspondientes a las estrategias correctivas del padre y de la madre.

METODOLOGÍA

A partir de una serie de sondeos y estudios piloto con educandos de nivel básico de ambos sexos, diferentes status socioeconómico y edades comprendidas entre ocho-catorce años, se elaboró un cuestionario de disciplina familiar coercitiva e inductiva (DCI) y un cuestionario de disciplina familiar gratificante (DFG). A partir de ambos se elaboró una batería utilizada en un estudio piloto con $N = 560$ sujetos.

Muestra

La muestra total utilizada fue de $N =$

$= 1.072$ sujetos, 602 varones y 470 mujeres, de Cuarto, Quinto, Sexto y Séptimo de EGB, pertenecientes a colegios públicos y privados, estando representadas las categorías básicas de status socioeconómico.

Instrumentos

1) Cuestionario de disciplina familiar del padre y la madre.

A partir de una encuesta abierta a escolares se estudió los distintos tipos de refuerzos utilizados por los padres en respuesta a las actividades de los hijos.

Se codificaron las reacciones de los padres a 24 situaciones negativas de los hijos en 10 categorías. Los niños seleccionaron las categorías más adecuadas. El resultado de su aplicación a una muestra de $N = 107$ sujetos de diez-catorce años fue la constatación de ciertas pautas características de los padres a la hora de reaccionar frente a las conductas de los hijos. Asimismo se comprobó la existencia de relaciones entre edad, sexo y permisividad y diferencias en el tipo de refuerzos usados por padres y madres.

2) Batería de Cuestionarios de Interacción Familiar.

Esta batería, aplicada a la muestra total estaba formada por los siguientes cuestionarios: Disciplina Familiar Coercitiva e Inductiva (DCI), que medía las reacciones de los padres a conductas sociales desaprobadas, Disciplina Familiar de Conductas Infantiles Positivas, Cuestionario de Percepción Familiar, de Adaptación Familiar, de Autoestima y Evaluación del Profesor del Ambiente del Alumno.

Técnicas de análisis

Análisis factoriales de primer orden de los cuestionarios de disciplina familiar y autoestima, y factorización de segundo orden de las variables de disciplina del padre y de la madre. Análisis factorial de segundo orden de la Disciplina Parental.

RESULTADOS

— A partir de los análisis anteriores se estableció la estructura de la disciplina familiar formada por nueve niveles delimita-

dos, de acuerdo con la manera en que los hijos perciben los métodos disciplinarios de sus padres.

— En el análisis global predominaban las gratificaciones afectivas sobre las materiales. Las gratificaciones se dirigían preferentemente al refuerzo de conductas funcionales desde el punto de vista académico, básicamente el rendimiento. Del mismo modo, las reprimendas y castigos físicos se relacionan con conductas escolares deficientes.

— Por otra parte, la coerción, verbal o física, aparecía significativa y negativamente relacionada con autoestima y autocontrol. En cambio, la disciplina familiar inductiva se relacionaba significativa y positivamente con autoestima y variables del ambiente escolar.

R. R.

EVALUACION DE LIBROS DE TEXTO

INSTITUTO

ICE de Salamanca.

EQUIPO INVESTIGADOR

José Luis Rodríguez Diéguez, María Clemente Cimera, Fernando Roda Salinas, Rosario Beltrán Tena y Asunción Quintero Gallego.

DURACIÓN

1982-83 (Plan XI).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Realizar una evaluación de los libros de texto escolares generados por los programas renovados de EGB, centrándose, por una parte, en la evaluación de su lecturabilidad y, por otra, en la adecuación del contenido a las demandas de los programas renovados.

METODOLOGÍA

El análisis se efectuó sobre un total de 12 manuales escolares.

Para la evaluación de la lecturabilidad parten de la ecuación de predicción de la comprensión, reconstruida por medio de computador al tratar una lista de 26 variables formuladas, tales como: número de comas, puntos, palabras de más de X letras, etc. Han trabajado con aquellas variables cuya capacidad de predicción sobre la comprensión efectiva del texto fuera significativa.

Para la evaluación de los contenidos han extraído de los programas renovados unos objetivos prescritos para evaluar con estos criterios los textos de lenguaje sin dejar clara la metodología seguida para tal evaluación.

RESULTADOS

Presentan una evaluación detallada de cada uno de los textos elegidos en cuanto a su mayor o menor adaptación a los contenidos de los programas renovados.

Por otro lado, aportan el coeficiente de lecturabilidad de los textos seleccionados para el análisis.

DESCRIPTORES

Enseñanza Primaria, análisis textos.

N. G

EDUCACION-GALICIA

ESPAÑA

«La educación en Galicia. Aproximación a la situación actual», *Bordón*, núm. 253, mayo-junio 1984. Número monográfico.

Este número, coordinado por José Manuel Touriñán López, presidente de la Agrupación Territorial de Galicia, tiene como objetivo plantear los problemas educativos de Galicia.

A) Problemas estructurales de la educación. Basados en la presencia o ausencia de recursos básicos para poner en marcha un sistema educativo.

B) Problemas procesuales de la educación que surgen de la actuación combinada de esos recursos.

Se han establecido una serie de parámetros que explican claramente la situación de la educación en Galicia.

- Evolución histórica de la educación en Galicia.
- Instituciones universitarias y formación del profesorado en Galicia.
- Autonomía político-administrativa y educación.
- Innovación educativa en Galicia.
- Pedagogía y profesionales de la educación.

Hermínio Barreiro Rodríguez, «Hacia una historia de la educación en Galicia. Algunas cuestiones de método».

A partir de los años setenta existe una nueva metodología de investigación en el campo de la historia de la pedagogía. Esto es debido a la estrecha vinculación que hay entre la historia de la educación y la historia social.

Vicente Peña Saavedra, «Tres aspectos de proyecto escolar de los emigrantes gallegos: instalaciones, equipamiento y personal docente».

Es un análisis de las «sociedades de instrucción» en países americanos de los emigrantes gallegos durante el primer tercio del siglo xx. Se hace un estudio comparativo de tres componentes del proyecto escolar que diseñaron estas «sociedades de instrucción» para paliar la precaria situación de nuestro país: personal docente, material escolar y equipamiento de los centros. Este plan es como una alternativa con elementos renovadores para la escuela gallega del siglo xx.

Antón Costa Rico, «Publicaciones pedagógicas escolares en la historia contemporánea de Galicia».

Análisis de la prensa gallega pedagógica del siglo xix y primer tercio del xx.

Narciso de Gabriel Fernández, «El acceso de la mujer gallega a la cultura escrita».

Análisis de los niveles de alfabetización de la mujer en Galicia en la mitad del siglo xix con estadísticas de la evolución en valores absolutos y relativos. Se analiza también las circunstancias del estado de alfabetización de la mujer y la distancia existente entre los dos sexos.

Agustín Requejo Osorio (y otros), «Los estudios superiores de pedagogía en Galicia».

Análisis de estos diez años de implantación de los estudios superiores en Galicia y del alumnado en el aspecto familiar y personal (origen, edad, sexo, estudios previos). Al final hay una síntesis del curriculum de la facultad para la formación de pedagogos, con exposición de planes de estudios (1973-1979) juntamente con una exposición del curriculum actual.

Dolores Losada Alvarez, «Las escuelas universitarias y la formación del profesorado en Galicia».

Análisis de las actividades de formación del profesorado a través del ICE:

- Programas de formación y perfeccionamiento del profesorado en todos los niveles.
- Actividades de orientación y asesoramiento educativo.
- Planificación y organización de programas del ICE.

Juana Castro Sacido, «El ICE de Santiago y la formación pedagógica inicial de profesores de bachillerato y formación profesional».

El tercer bloque del número trata de la educación y la estructura socioeconómica en Galicia.

Juan R. Quintás, «El acceso a la educación socioeconómica. Especial referencia a Galicia».

Dos factores básicos:

- La regresividad en los primeros estadios de la educación (Preescolar y EGB).
- Restricción en la financiación, en los niveles superiores.

J. Antonio Caride Gómez, «Educación y sociedad en Galicia: entre la tradición y el cambio».

Análisis sociológico que nos acerca al marco social en que se desenvuelve, no sólo

condicionante de las relaciones educativas, sino que es también manifestación de estas mismas relaciones. Esta interacción educación-sociedad da lugar a la estructura social de Galicia y también a los problemas sociales más claramente diferenciables que tiene planteado el sistema educativo gallego.

Luis Framil Alvarez y José María Requejo, «La administración educativa en la Comunidad Autónoma de Galicia».

Es un repaso de los momentos históricos fundamentales de la evolución de la administración en España. Se centra en el estudio de la organización, ámbito de influencia y problemas de la administración educativa en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Miguel A. Zabalza Beraza, «Enseñanza e innovación didáctica en Galicia».

- Análisis didáctico de la normativa autonómica oficial sobre la enseñanza vigente.
- Análisis intersubjetivo: cómo ven la situación un grupo de expertos consultados.
- Enfoque prospectivo de los tres ejes sobre los que se ha de producir y dinamizar el progreso cualitativo de la enseñanza en Galicia.

EDUCACION Y TRABAJO

ITALIA

«Cooperative integrate: un'esperienza aperta, un lavoro possibile», *Formazione e lavoro*, núm. 104, ENAIP, 1984. Número monográfico.

La atención de la ACLI y el interés del ENAIP (Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale) en una nueva realidad social y productiva frente a la crisis ocupacional que vivimos, tratan de formular algunas hipótesis de trabajo interesantes y productivas con fines ocupacionales.

El esfuerzo que caracteriza la fase actual de la experiencia e iniciativa del ENAIP está dirigido a ofrecer una respuesta forma-

tiva de mayor calidad, teniendo presente las nuevas características del mercado de trabajo —con la dificultad objetiva evidente— y los problemas de las personas que intervienen, siempre más interesados en formas nuevas de tarea profesional donde la propia realización y la satisfacción de exigencias, dejadas hasta ahora en segundo plano, asumen un particular relieve.

Para obtener los resultados deseados, es preciso que las cooperativas integradas tengan algunas características específicas implícitas en el modelo de integración: ofrecer a los usuarios la posibilidad de socialización en el trabajo, evitando peligros de ghettos y favoreciendo la inserción incluso del voluntario en el proceso formativo.

Cuatro líneas básicas del proyecto:

- Características productivas.
- Características ligadas a la exigencia de comercialización.
- Características intersectoriales.
- Características de servicio.

La experiencia de los organizadores pone de manifiesto que la cooperativa integrada, unida a una estructura formativa, constituye una garantía de preinserción laboral, que abre una posibilidad real de trabajo en el territorio, en los diversos sectores productivos que ayudarán a superar prejuicios, incomprendiones y actitudes de marginación que una sociedad como la nuestra llama a combatir en sus raíces más profundas.

La redacción de *Formación e Lavoro* ha dedicado este número a la publicación de esta investigación realizada por el ENAIP con la colaboración del IREF. En la realización de este trabajo se han reunido un número considerable de colaboradores: Gianni Ascani, Mario Gilli, Manuel Gutiérrez e Francesco Calmarini. Todo el número ha sido coordinado por Edgardo Rossi, y la parte legislativa por Paola Vulterini. La investigación pone de manifiesto un enorme campo de intereses sociales. «La cooperativa integrada» no es seguramente la solución para resolver el problema de la reinserción social y laboral de los portadores de «handicaps», pero sí uno de los instrumentos que favorezcan la solución posible, y dentro de sus límites trata de decir-

nos el «por qué» y el «cómo». La investigación comprende:

- Objetivos, metodología y fase de investigación.
- Resultados de entrevistas sobre:
 - Incidencia de la variable territorialidad.
 - Incidencia de la variable organización.
 - Conclusiones.

Se completa con una legislación nacional y regional sobre cooperación con personas con «handicaps» y hay un cuadro legislativo nacional y un análisis de la legislación regional. Esta última parte de la investigación ha sido realizada por Franca Di Trana, Sandra Giacommo, Elisabetta Loi, etc. Termina el dossier con una relación de cooperativas censadas, modelo de estatuto, legislación nacional y regional a favor de la reinserción laboral de las personas con «handicaps», y un cuadro comparativo de leyes regionales.

EDUCADORES

FRANCIA

«Les formateurs, quoi de neuf», *Education permanente*, núm. 74, juin 1984. Número monográfico.

En primer lugar se expone, para los jóvenes de dieciséis a dieciocho años excluidos del sistema escolar, un dispositivo de formación en alternancia cuyo objeto es acogerlos a todos, y reemprender el inicio de una cualificación. El Ministerio de Formación Profesional sabe que el tema de la operación se basará esencialmente en las personas que aceptarían movilizarse en base a este objetivo. Desde 1982 se han librado para este efecto los créditos necesarios, y la formación de educadores se ha hecho realidad.

Se ha constituido a iniciativa de los Ministerios de Educación Nacional y de Formación Profesional un Consejo de Perfeccionamiento, para decidir la orientación de

la política a seguir. Después de dos años de campaña, un número de «educadores de educadores» se ha decidido a hacer un balance y despejar algunas cuestiones, así como formular unas recomendaciones que aparecen en el presente número.

Este estudio ha sido concebido por un grupo de prácticos después de una sesión realizada por el Centro de Formation de Formateurs du CNAM, y los artículos han sido redactados por sus componentes, expertos no sólo en la formación de educadores, sino también en la de jóvenes.

ESCUELA

«L'école», *Pouvoirs*, núm. 30, 1984. Número monográfico.

Roger Girod, «L'inégalité des chances: quelques aspects de l'évolution des théories».

Las investigaciones de los últimos años no confirman la teoría sobre la enseñanza como instrumento de reproducción de desigualdades sociales. Hoy se atribuye solamente una parte limitada en el complejo sistema de adquisición de competencias y de asignación de condiciones. Estas teorías coordinan las tesis propias de la economía y de la sociología.

Annick Percheron, «L'école en porte à faux. Réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialisation politique».

El artículo hace una revisión de la influencia de los enseñantes sobre la formación de preferencias ideológicas de los niños. ¿Cuál es el papel de la escuela hoy en la socialización política de los niños? La autora se apoya en datos franceses y de otros países, sobre todo americanos. Llega a la conclusión de que la influencia ejercida por la escuela es escasa en el niño, y que los padres son más socializadores que los enseñantes.

Nathan Glazer, «Le débat sur l'enseignement aux Etats-Unis».

En Estados Unidos hay una tendencia a elevar el nivel mínimo de los exámenes, en particular al final de la secundaria. Este

movimiento se da en el interior de Estados Unidos y en los distritos escolares donde los dirigentes locales, los hombres de negocios y profesionales que no son educadores, reclaman una elevación del nivel de los estudiantes americanos. Surgió a continuación de un movimiento dominante en los años sesenta, que se preocupó sobre todo de las necesidades de las minorías, pues las minorías, y en particular los negros, tienen actualmente un nivel de éxito inferior a los blancos. La institución de un nuevo nivel mínimo significa que un número pequeño de negros adquirirá los diplomas de secundaria y será admitido en los *collèges*. El movimiento se enfrenta a un dilema irresoluble.

Jean-Jacques Silvestre, «La professionnalisation. L'exemple allemand».

El sistema alemán de formación profesional se ha organizado alrededor del aprendizaje en la empresa, que afecta a las dos terceras partes de la población activa. Este aprendizaje está muy diversificado y es un atractivo para todas las categorías sociales unido a la formación técnica de más alto nivel.

Philippe Raynaud, «L'idéologie réformatrice ou le consensus éducatif».

Aparece como una continuidad de la política educativa francesa el análisis de los sucesivos proyectos de reforma de la enseñanza en Francia. Los distintos reformadores han tendido a la vez a racionalizar el sistema educativo, a favorecer la igualdad de todos ante la enseñanza y reducir la distancia entre el individuo y la institución escolar. Las tensiones actuales de la escuela provienen de las dificultades internas del proyecto democrático.

Louis Legrand, «Le projet 'Legrand': Que peut-on attendre pour le collèges?»

Frente a la reforma Haby, las proposiciones de L. Legrand parten de dos puntos esenciales: la ausencia de selección a la entrada en «sixième» y, sobre todo, el poder dado a los equipos educativos para adaptar los programas nacionales y decidir sus agrupaciones. Estas proposiciones chocan con las costumbres centralizadoras y el individualismo de los profesores.

(Antoine Prost, «Un mal français: le baccalauréat».

A partir del ejemplo japonés, el autor pone de manifiesto los daños causados por el examen de entrada en la Universidad. Le parece preferible en el bachillerato, esto evitaría aligerar el número a la entrada de la Universidad, con una selección al fin del bachillerato.

Véronique Aubert, «Système professionnel et esprit de corps: le rôle de Syndicat national des Instituteurs», y Annie Raynaud, «Témoignage: un CES banal», concluyen el número dedicado a la escuela.

MUJER-CONDICION SOCIAL

«La mujer y las esferas de poder», *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, volumen XXXV, núm. 4, 1983. Número monográfico.

Este número sobre la condición femenina, a nivel internacional, está estructurado en tres bloques: Política, Economía, Movimientos sociales y Participación.

Gloria Bonder, «El estudio de la política desde la perspectiva de las mujeres».

La categoría «mujer y política» se está replanteando en las nuevas investigaciones. El desarrollo de éstas permite conocer mejor el significado de la política para las mujeres. Se hacen algunas consideraciones sobre las constantes de los discursos políticos de los regímenes totalitarios, en el tema de la mujer.

Naomí Black, «La política de la League of Women Voters».

Organización política que ha realizado su tarea dentro de este ámbito. En el artículo se demuestra que las actividades realizadas por la *League* tienden a fortalecer la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos, en contra de las opiniones existentes de que su política es apartidista y de su baja reputación. Se hace un análisis his-

tórico de la *League* desde su fundación y de las relaciones de la mujer con la política exponiendo los objetivos y los logros de la misma a través de los sesenta años de existencia.

Z. B. El-Bakri y E. M. Kameir, «Algunos aspectos de la participación política de la mujer en Sudán».

Dos puntos de análisis:

A) Existe una separación entre las dos esferas, pública y privada, y doméstica y política.

B) La participación de la mujer en la política es un hecho superestructural, mientras no se le relaciona directamente con el papel económico y su participación en la vida económica.

A lo largo del artículo, se pone de manifiesto en qué medida la mujer ha participado o participa actualmente en la vida política de la sociedad sudanesa, para lo cual los autores esbozan un análisis de la región norte y sur.

Julietta KirkWood, «La política del feminismo en Chile».

Los conocimientos sobre los temas de la mujer y política en Chile son muy vagos. Existen pocos trabajos y los que hay apuntan a perspectivas concretas de análisis sobre la incorporación o presencia de la mujer en la educación, salud, trabajo, agricultura, etc. Se exponen los obstáculos que existen para la participación política de la mujer en Chile, y también se hace una exposición histórica de la política feminista.

Tres períodos:

- Período del primer feminismo sufragista desde 1913-1953.
- Período del silencio feminista: 1953-1978.
- Período de emergencia de una idea de resurgimiento de una conciencia feminista: a partir de 1978.

Concluye con una exposición sobre el movimiento feminista hoy.

Torild Skard, «La participación femenina en la vida política de los países nórdicos».

La participación hace unos años era escasa comparada con otros países, hoy está presente en un alto porcentaje en los ayuntamientos y parlamento. Se hace un análisis de la forma en que se ha ido acrecentando esta participación femenina, avalado con cuadros estadísticos.

Ninou K. Garabaghi, «Un nuevo enfoque sobre la problemática de la participación de la mujer en la vida económica».

La cuestión de la participación de la mujer en la vida económica y la de la igualdad de sexos deben partir de la noción de contribución y de integración para poder llegar al concepto más amplio de participación.

D. Radha Devi y M. Ravindran, «La mujer y el trabajo en la India».

A pesar de las dificultades para la obtención de datos en la participación de la mujer en la vida activa, ésta es muy baja. La mayoría realiza un trabajo mal retribuido, monótono y poco considerado, casi siempre en sectores en los que no se necesita capacitación profesional (80 por 100 en agricultura y 16 por 100 en sector no industrializado, casi siempre trabajo servil).

Hay una gran discriminación salarial en todos los sectores, menos acentuada en la administración y tareas burocráticas. La emancipación de la mujer está aún muy lejos, aunque fuese sólo como consecuencia directa de la independencia económica obtenida con su trabajo, ya que el problema es grave y el desarrollo de la India lento.

Se completa el dossier con cuatro artículos sobre los movimientos sociales y la participación:

Nora Benallègue, «La mujer argelina en la lucha por la independencia y la reconstrucción».

Wazir-jahan Karin, «Movimientos femeninos malayos: liderazgo y procesos de cambio».

N. W. Motroshilova, «La mujer soviética en la vida social: logros y problemas».

Uno de los logros más importantes de la política soviética ha sido la integración masiva de la mujer en un trabajo socialmente útil. Antes de la revolución de octubre la mujer desempeñaba trabajos míseros y penosos, su incorporación tropezó con las dificultades propias de la falta de preparación profesional (entre el 83 por 100 y el 90 por 100, según regiones, eran analfabetas).

Awa Thiam, «El combate de la mujer por la abolición de las mutilaciones sexuales».

La lucha por las mutilaciones sexuales se está librando en estos momentos a nivel internacional. Desde 1975, con la publicación *Ainsi-soit-elle*, de Benoitte Groult y la norteamericana Fran Hosken, fundadora de *Winnews*, se informaba al mundo entero sobre esta práctica. Algunas mujeres negras se sumaron a esta campaña de ámbito internacional.

Las mutilaciones, excisión e infibulación han sido objeto de diversas interpretaciones. Se hace un análisis de dichas prácticas, y una breve historia de las asociaciones para la abolición de las mutilaciones sexuales.

POLITICA-JUVENTUD-EUROPA

TRABAJO-JUVENTUD

Informe Swartz, «La inserción social y profesional de los jóvenes», *Revista de estudios de Juventud*, núm. 14-VI, 1984. Número monográfico.

Este informe es punto importante de referencia de las políticas de juventud europeas y básico para España.

Es un debate sobre las nuevas orientaciones de una política de juventud más ajustada a las necesidades de los años ochenta. Contiene una nota introductoria de Enrique del Río y la conferencia del doctor Schwartz pronunciada en Madrid sobre las misiones locales de la juventud en Francia.

Dice la introducción: «La visión crítica de los trabajos que aquí presentamos quizá pueda aportar nuevos elementos para la re-

definición de las estrategias de políticas de juventud predominantes y la promoción de actuaciones que mejoren las condiciones de incorporación de los jóvenes a la vida social activa.» Los epígrafes más destacados del informe son los siguientes:

- Situación. Integración económica y social.
- Garantizar una cualificación profesional y social de los jóvenes entre los dieciséis y dieciocho años.
- Fortalecer las posibilidades de acceso de los jóvenes entre los dieciocho y veintiún años a la actividad económica y social.
- Asociar a los jóvenes a la vida de la ciudad y crear un nuevo entorno.
- Un programa de solidaridad internacional.
- Actuar sobre el conjunto lo más cerca posible de los jóvenes.
- Integrar el servicio militar en los procesos de inserción.

SEXISMO

ESPAÑA

«Por una escuela no sexista», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 118, octubre 1984. Tema del mes.

Análisis de las discriminaciones existentes en nuestra enseñanza, se propone la educación de las personas sin estereotipos por razón de su sexo.

Después de un largo período de investigación, el *Colectivo escuela no sexista* nos ofrece este dossier con tres partes diferenciadas:

A) Recogida de datos que son un exponente claro de situaciones discriminatorias (deporte, manualidades, diferentes expectativas de trabajo, etc.).

B) Basándose en trabajos de aula se hacen propuestas alternativas que tratan de romper los moldes tradicionales como es el

habitual de decir «esto es de niños», «esto es de niñas».

C) Por último, se evalúan las experiencias, comprobando si allí donde se modifican las condicionantes externas sexistas se modifican también las conductas, eliminando los «ghettos sexistas».

Se educa a base de estereotipos para una sociedad en la que el hombre y la mujer tienen *roles* distintos, y esto está en la escuela ya desde niños, por ello, conseguir una escuela no sexista en una sociedad que sí lo es, es tarea ardua. La escuela debe tomar conciencia de este sexismo y buscar y descubrir formas adecuadas para combatirlo. En una palabra, la escuela debe educar personas. El número se inicia con un artículo, «Algunas consideraciones previas 'Colectivo escuela no sexista': aunque en la ley de educación no existe diferencia niño-a, todavía quedan en los programas renovados aspectos que ponen de manifiesto esta discriminación. En el aspecto gráfico siguen apareciendo niños y niñas realizando tareas distintas. En cuanto al contenido, predomina el masculino en el lenguaje y pocas veces aparece la niña como sujeto, y cuando aparece está ligado al doméstico o a la maternidad.

El autorretrato: en esta parte de la investigación se trata de descubrir cómo se plasman los niños y las niñas a través de distintas etapas: ciclo inicial, medio y superior, y cómo modifican su imagen en función de unos estereotipos. En los dibujos se pone de manifiesto cualquier condicionamiento social que ya tienen asumido.

Imagen de las personas que conviven en casa: a través de este dibujo se expone con claridad la visión del niño, de las funciones que realizan los miembros del núcleo familiar.

Las profesiones: se analizan por niveles los resultados obtenidos de las profesiones que les gustaría ejercer en el futuro. En las contestaciones se ve claramente la distinción de sexos a la hora de la elección.

Los cuentos: recogida de datos de los cuentos narrados por niños-niñas y análisis de los personajes, títulos y temas. Existe una clara identificación de las niñas con los valores tradicionales femenino y de los niños con los masculinos.

El juego: a través de él se desarrollan habilidades y conductas diferentes. Un análisis del mismo como el expuesto aquí nos da un reflejo claro al respecto.

Alternativas: cinco recursos prácticos para una educación no sexista y que deben realizarse en el aula: juego dramático, imagen en prensa, libro de imágenes, deporte y trabajos manuales.

El último artículo, *El seguimiento de un grupo durante dos años*, expone los cambios experimentados en un grupo impartiendo una serie de pautas de carácter integrador y manteniendo una actitud crítica ante situaciones sexistas. El dossier termina ofreciendo una bibliografía sobre libros no sexistas.

UNIVERSIDAD

INVESTIGACIÓN

Schmidt, Wolfgang, «Le programme interne de recherches: une méthode structurale pour l'amélioration de la fonction de recherche dans une université récente», *Revue Internationale de gestion des établissements d'enseignement supérieur*, volumen 8, núm. 1, marzo 1984.

Los programas internos de investigaciones de centros de enseñanza superior son programas de investigación y desarrollo a corto plazo —de uno a tres años— y se constituyen una vez analizados los proyectos propuestos por el cuerpo de enseñantes. Son financiados con fondos propios de los

centros. Estos programas no son necesarios para el perfeccionamiento del investigador, sino para definir las grandes líneas de investigación de los centros. El programa interno de investigación de la Universidad de Bremen (República Federal) muestra cómo una universidad de reciente funcionamiento organiza y desarrolla su campo de investigación.

Esta universidad nace en la República Alemana en 1971, en esta época apenas hay investigación, sólo se dedicaba a la elaboración de sus programas y a la creación de nuevos departamentos, así como al reclutamiento del personal. El sistema de enseñanza postsecundaria ofrece suficientes posibilidades a todos los adolescentes que deseen hacer estudios superiores. En el año 75-76 la universidad de Bremen comienza a desarrollar su función de investigación y trata de proveer a los profesores de medios suficientes para investigar, es decir, medios para financiar sus investigaciones como es costumbre en las universidades alemanas. En 1977 se crea un programa interno de investigación elaborado por el personal del propio centro.

Las universidades alemanas pertenecen a los Land y se mantienen con fondos presupuestarios, siendo la repartición de estos fondos tarea de la administración central de la universidad. El Senado destina estos créditos para la investigación y enseñanza a los diferentes departamentos después de negociaciones entre éstos y las comisiones centrales. Los departamentos reparten fondos por igual entre los investigadores o según la antigüedad o jerarquía de poderes.

La repartición de fondos para los programas de investigación se hace de común acuerdo entre investigadores y especialistas.

CATALOGO SERVICIO DE PUBLICACIONES

PUBLICACIONES PERIODICAS

Boletín Oficial del Ministerio de Educación
y Ciencia.

Comunidad Escolar.

Revista de Educación.

Revista de Psicología General y Aplicada.

PUBLICACIONES UNITARIAS

Libros de Bolsillo de la Revista de Educación.

Breviarios de Educación.

Estudios de Educación.

Educación y Administración.

Documentación y Formación.

Artistas Españoles Contemporáneos.

Ciencias, Medicina, Informática...

MEDIOS AUDIOVISUALES

Diapositivas.

Fonoteca.

Producción Discográfica.

Cinemateca.

Videoteca.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

SERVICIO DE PUBLICACIONES. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono: 449 67 22. 28040 MADRID

**BOLETIN
DE PEDIDO
DE CATALOGO
SERVICIO
PUBLICACIONES
MINISTERIO
EDUCACION
Y CIENCIA**

Don

Calle

Localidad Código

Provincia

Teléfono

**REVISTA DE
EDUCACION**
275